

Geschlossene Unterbringung, Sozialpädagogik und die Hermeneutik des Subjekts

Eine Deutungsmusteranalyse in Institutionen der Jugendhilfe

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
an der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Melanie Hirtz

von Unterengstringen ZH

Angenommen im Herbstsemester 2010 auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. Reinhard Fatke und Herrn Prof. Dr. Peter Rieker

Zürich, 2010

1	EINLEITUNG.....	3
1.1	Die Diskussion um die geschlossene Unterbringung in Deutschland	6
1.2	Deutungsmuster und Habitus bei Fachkräften der Sozialen Arbeit	15
1.3	Das Erkenntnisinteresse der Arbeit	21
1.4	Aufbau der Arbeit.....	23
2	THEORETISCHER HINTERGRUND	25
2.1	Die poststrukturalistische Perspektive.....	25
2.2	Von der Subjektivierung bis zur Sozialpädagogik: Foucault, Butler und Winkler.....	30
2.2.1	Foucault: Strafsystem und Subjektivierungsformen	30
2.2.1.1	Das Strafsystem.....	30
2.2.1.2	Wissen und Macht	38
2.2.1.3	Exkurs: Pädagogisches Wissen im Strafsystem.....	43
2.2.1.4	Subjektivierung	45
2.2.2	Butler und die Notwendigkeit der Performanz	47
2.2.2.1	Das Verhältnis von Natur und Kultur und die Notwendigkeit der Performanz.....	47
2.2.2.2	Der Akt der Anrufung und die Psyche als reflexive Instanz	50
2.2.3	Winkler: Sozialpädagogik als Prozess	53
2.2.3.1	Subjektivität und Sozialpädagogik	54
2.2.3.2	Die Geschlossene Unterbringung als sozialer Ort	57
2.2.4	Zusammenfassung.....	58
2.3	Deutungsmuster als Forschungsheuristiken.....	64
2.3.1	Zur theoretischen Begründung der Deutungsmuster(-analysen)	64
2.3.2	Das projektspezifische Verständnis des Deutungsmusterbegriffs.....	72
2.4	Fragestellung	74
3	METHODISCHES VORGEHEN	78
3.1	Auswahl der Institutionen.....	78
3.2	Datenerhebung: Gruppendiskussion und Einzelinterviews.....	81
3.3	Datenauswertung: Dokumentarische Interpretation.....	85

4	ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	88
4.1	Teamdynamik und Hierarchie.....	88
4.1.1	Omega.....	88
4.1.2	Delta.....	91
4.2	Die Deutungsmuster	93
4.2.1	Die Positionierung der Institutionen mit geschlossener Unterbringung.....	93
4.2.1.1	Omega	93
4.2.1.2	Delta	100
4.2.2	Die Selbstwahrnehmung der Sozialpädagog/innen.....	104
4.2.2.1	Omega	105
4.2.2.2	Delta	112
4.2.3	Die Wahrnehmung der Jugendlichen durch die Sozialpädagog/innen.....	116
4.2.3.1	Omega	116
4.2.3.2	Delta	123
4.2.4	Pädagogische Ziele und Massnahmen	127
4.2.4.1	Omega	128
4.2.4.2	Delta	134
4.3	Fallübergreifende Darstellung der Deutungsmuster und ihrer Schlüsselkonzepte	139
4.3.1	Die Positionierung der Institutionen mit geschlossener Unterbringung.....	140
4.3.2	Die Selbstwahrnehmung der Sozialpädagog/innen.....	142
4.3.3	Die Wahrnehmung der Jugendlichen durch die Sozialpädagog/innen.....	144
4.3.4	Pädagogische Ziele und Massnahmen	147
4.4	Genderspezifische Aspekte innerhalb der Teamdynamik und der Deutungsmuster	150
5	SYNTHESE UND DISKUSSION	156
5.1	Delta: eine geschlossene Institution im foucault'schen Sinn	158
5.2	Omega: eine Institution im Übergang.....	165
5.3	Die geschlossene Unterbringung, die Sozialpädagogik und die Hermeneutik des Subjekts	171
	Literaturverzeichnis	181

Es sollen denkbar gewordene Möglichkeiten von Sozialpädagogik festgehalten werden, wobei diese als sozialpädagogische Epistemologien zu verstehen sind, die sie mit einer vorsichtigen Theorie offener Reflexion begründen; offene Reflexion – so die These – reagiert auf eine als postmodern bezeichnete Situation, in der Forschung und Theorie als Projekt und Prozess verstanden werden (vgl. Winkler, 2003c, S. 7).

1 Einleitung

In der Schweiz findet sich eine breite und ausdifferenzierte Heimlandschaft, die sich als Teil der Kinder- und Jugendhilfe versteht. Allerdings besteht bis heute keine systematische Übersicht hinsichtlich der Institutionstypen und der Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die in einer Institution der Kinder- und Jugendhilfe untergebracht sind. Ein Grund für dieses Fehlen dürfte in der föderalistischen Struktur der Schweiz liegen. Auf gesetzlicher Ebene liegt die Jugendhilfe im Zuständigkeitsbereich der Kantone, während der Bund lediglich die gesetzlichen Grundlagen definiert, die den Handlungsspielraum der Kantone bestimmen. Die kantonale Verankerung der Jugendhilfe führt dazu, dass sich die Bezeichnungen der verschiedenen Heimtypen kantonal unterscheiden können. Des Weiteren werden Fremdplatzierungen regional erfasst, was wiederum dazu führt, dass es hinsichtlich der statistischen Erfassung regionale Überschneidungen gibt (u.a. auch aufgrund von Platzierungen, die über die Kantonsgrenzen hinweg stattfinden). Hinzu kommt, dass die Erfassungsinstrumente nicht vereinheitlicht sind, was eine Vergleichbarkeit der Statistiken verunmöglicht (vgl. Piller & Schnurr, 2006, S. 95). Das Fehlen zuverlässiger Daten (hinsichtlich der Anzahl und Art von Fremdplatzierungen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe) ist umso bedauerlicher, als damit auch Wissen über die vielfältigen Platzierungsformen, Institutionstypen und alternativen Unterstützungsleistungen verloren geht.

Auf gesetzlicher Ebene können Fremdplatzierungen in der Schweiz entweder auf zivil- oder auf strafrechtlichem Wege erfolgen. In einer Studie über allfällige Unterschiede innerhalb der beiden Verfahren stellte Cottier (2006) fest, dass die beiden Systeme von verschiedenen Wahrnehmungsfolien ausgehen, was unter anderem zu grossen geschlechtsspezifischen Unterschieden innerhalb der Platzierungspraxis führt. Das Jugendstrafrecht geht von einem männlichen Jugendlichen und dessen Delinquenz aus, während im Kinderschutz das schutzbedürftige Kind und dessen ungenügende Betreuung durch die Eltern fokussiert werden. Dies

entspricht nach Cottier dem Blick auf weibliche Jugendliche. Das Jugendstrafrecht ist eher subjektorientiert, während der Kinderschutz eher objekt- (hinsichtlich des Kindes) bzw. familienorientiert ist. Dies führt dazu, dass Jungen eher strafrechtlich und Mädchen eher zivilrechtlich platziert werden (vgl. Cottier, 2006, S. 131). Die Einweisungsprozesse reagieren damit nicht nur auf die genderspezifische Ausprägung der Rechtssysteme, sondern sie dienen auch der Herstellung und Etablierung von Männlichkeit (Täterperspektive) bzw. Weiblichkeit (Opferperspektive).

Unterschiede der Platzierungspraxis finden sich aber nicht nur auf gesetzlicher, sondern auch auf behördlicher Ebene. Hinsichtlich der Prävalenz der Fremdunterbringung und der Art der Massnahmen fand Voll in seiner Studie grosse Unterschiede (vgl. Voll, 2006, S. 242). Die Gründe hierfür dürften gemäss dem Autor vielfältig sein: So finden sich eine grosse Vielfalt der kantonalen Regelungen und erhebliche Unterschiede im Professionalisierungsgrad der Behörden. Auch StremLOW et al. (2002) haben festgestellt, dass sich die Dauer der Vormundschaftsmandate nicht aufgrund der Art der Mandate, sondern aufgrund der Professionalität der Sozialdienste erklären lässt: "(...) sowohl Erwachsenen- wie Kinderschutzmassnahmen sind von kürzerer Dauer, wenn sie von spezialisierten Behörden angeordnet und von professionellen Sozialdiensten geführt werden" (ebd., S. 5). Und Arnold et al. stellten in ihrer Studie zu Fremdplatzierungen in Heime oder Pflegefamilien fest: "Die Wahl der Sozialarbeitenden zwischen einer Pflegefamilie und einem Heim war geprägt durch eine Mischung von Fakten (pädagogische Ausrichtung, Angebote im Bereich der Schule, Ausbildung und Therapie, Grösse und Lage der Institution), persönliche oder durch Kolleginnen und Kollegen vermittelte Erfahrungen mit einzelnen Familien und Einrichtungen und bewusste oder unbewusste Einstellungen gegenüber den beiden Betreuungsarrangements" (Arnold, Huwiler, Raulf, Tanner & Wicki, 2008, S. 215).

Die momentane Datenlage weist also darauf hin, dass hinsichtlich der Platzierungs- und Einweisungsprozesse signifikante kantonale und regionale Unterschiede existieren, die einer fundierten und fachlichen Begründung entbehren.

Auch die Heimforschung fristet in der Schweiz noch immer ein Schattendasein. Es bestehen zwar zahlreiche Forschungsbemühungen, die sich aber häufig auf einzelne Institutionen oder auf eine spezifische Klientel beschränken. Aufgrund der unterschiedlichen Forschungsinteressen und -designs lassen sie sich auch nur punktuell vergleichen. In ihrem Überblick über Studien zum Erfolg bzw. zur Wirksamkeit von Interventionen (vor allem im stationären Bereich der Jugendhilfe) kommen Aeberhard und Stohler zum Schluss: "Die Schwierigkeit der ver-

gleichenden Ergebnisdarstellung besteht darin, dass es keinen Konsens darüber gibt, welche Indikatoren beobachtet werden sollten resp. welches Kriterium nun den Erfolg einer Intervention erfassen kann. Vor allem bei jugendstrafrechtlichen Interventionen gibt es zwei Kategorien von Untersuchungen: die sogenannten Rückfallstudien, welche die gelungene Legalbewährung als Beweis für Wirksamkeit anführen (...), und Studien, welche die Legalbewährung als einen von mehreren Aspekten der sozialen Integration betrachten (...)" (Aeberhard & Stohler, 2008, S. 64-65). Damit stützen sie das Ergebnis von Sülzle-Temme, die eine grosse Vielschichtigkeit im Evaluationsverständnis von Heimstudien, und damit eine nur geringe Vergleichsmöglichkeit feststellte (vgl. Sülzle-Temme, 2007, S. 107). Dies ist insofern nicht erstaunlich, als die Definitionen hinsichtlich der Ziele einer Fremdplatzierung sehr vielfältig und mittels der (häufig verwendeten) quantitativen Erhebungstechniken auch nicht immer erfassbar sein dürften. Hinzu kommt, dass auch hinsichtlich der Kriterien für das Feststellen der Zielerreichung keine Einigkeit besteht. Trotz all dieser Probleme und Unklarheiten besteht dennoch ein grosses Bedürfnis nach Wirksamkeits- und Effektivitätsforschung, sodass sich auch die "Arbeitsfeldforschung in der Sozialen Arbeit (...) in weiten Teilen in den letzten Jahren zur Effektivitätsforschung entwickelt" (Mägdefrau, 2006, S. 163) hat.

In der schweizerischen Heimforschung kaum berücksichtigt ist auch die geschlossene Unterbringung¹ von Jugendlichen.² Die geschlossene Unterbringung ist organisatorisch dem Be-

¹ In Deutschland wurde bis vor einigen Jahren überwiegend der Begriff der "geschlossenen Unterbringung" verwendet. In der aktuellen Studie des Deutschen Jugendinstituts (vgl. Hoops & Permien, 2006) ist jedoch von "Freiheitsentziehenden Massnahmen" die Rede. Dieser Begriffswechsel wird damit begründet, dass mit dem Begriff der geschlossenen Unterbringung auch ein spezifisches institutionelles Setting angesprochen sei, obwohl der Freiheitsentzug bei Jugendlichen nicht auf diesen einen institutionellen Typus angewiesen sei. Da ein Freiheitsentzug in fast jeder Institution durchgeführt werden kann (und es den Autorinnen weniger um den damit verknüpften institutionellen Typus geht), verwenden sie den Begriff der Freiheitsentziehenden Massnahmen. In der Schweiz wird heute von denjenigen Institutionen, die gesetzlich angeordnete, freiheitsentziehende Massnahmen durchführen (und insofern als hierfür spezialisierte Einrichtungen gelten können) der Begriff der geschlossenen Abteilung verwendet. Damit wird (wie bei der geschlossenen Unterbringung) ein bestimmter institutioneller Typus angesprochen. Dem Umstand, dass in diesen Institutionen aber nicht nur geschlossene, sondern eben auch "halboffene" oder "offene" Gruppen vorhanden sind, wird mit dem Ausdruck der "Abteilung" Rechnung getragen.

In der vorliegenden Studie wird am Begriff der geschlossenen Unterbringung festgehalten. Dies wird mit zwei Argumenten begründet: Zum einen fokussiert die Untersuchung nicht primär den Freiheitsentzug, sondern die hierfür spezialisierten Institutionen. Zum anderen wird der Begriff der geschlossenen Unterbringung auch im aktuellen Diskurs nach wie vor verwendet, sodass die Anschlussfähigkeit der Studie auch hinsichtlich der Nomenklatur gegeben sein dürfte.

reich der gesetzlichen und stationären Jugendhilfe zuzuordnen, wobei sie sich in unterschiedlichen Institutionstypen finden lässt. So gibt es unter anderem die Justizheime (für Jugendliche ab 14 Jahren), die Anstalten für Nacherziehung (Jugendliche zwischen 15 und 17 Jahren), die Arbeitserziehungsanstalten (junge Erwachsene ab 17 Jahren) sowie zahlreiche Modellversuche (vgl. Aeberhard & Stohler, 2008; BJ, 2003; Madeux, 2000).³

Die marginale Berücksichtigung der geschlossenen Unterbringung in der sozialwissenschaftlichen Empirie ist umso erstaunlicher, als die Brisanz der geschlossenen Unterbringung gerade darin liegt, "dass sie den denkbar härtesten Eingriff in die individuelle Lebensführung, nämlich einen vorübergehenden oder sogar längerfristigen Entzug von Freiheit und damit eine massive Einschränkung der die Würde des Menschen auszeichnenden Selbstbestimmung und Selbständigkeit bedeutet" (Winkler, 2003b, S. 231). Auf professioneller und disziplinärer Ebene kommt für die Sozialpädagogik noch hinzu, dass in der geschlossenen Unterbringung das Janusgesicht von Hilfe und Strafe, das mit jeder Form der Erziehung verbunden werden muss, in besonderer Deutlichkeit hervortritt (vgl. ebd., S. 230).

Da hinsichtlich der geschlossenen Unterbringung also nur marginal auf bestehende Erkenntnisse zurückgegriffen werden kann, stellt sich die Frage, mit welchem Erkenntnisinteresse und mit welchem methodischen Zuschnitt eine empirische Untersuchung sinnvoll wäre. Um Antworten auf diese Frage zu finden, soll in einem ersten Schritt ein Blick nach Deutschland geworfen werden, wo die geschlossene Unterbringung von Jugendlichen seit geraumer Zeit diskutiert und erforscht wird.

1.1 Die Diskussion um die geschlossene Unterbringung in Deutschland

Während die Diskussion um die geschlossene Unterbringung von Jugendlichen in der Schweiz ein Schattendasein führt, findet diesbezüglich in Deutschland ein reger Diskurs statt. Dabei lassen sich aus einer historischen Perspektive verschiedene Zeitpunkte identifizieren, bei welchen sich die Diskussion intensivierte. Und jeder dieser Zeitpunkte zeichnete sich durch unterschiedliche Besonderheiten aus.

Die erste Welle der Diskussionen wurde sehr kontrovers und emotional geführt und fand in den 1970er-Jahren im Kontext der Heimkampagnen statt. Durch das Bekanntwerden massiver

² Ausnahme ist die in den 1980er-Jahren durchgeführte Längsschnittstudie, in welcher den Effekten des Massnahmenvollzugs im Rahmen von Therapieheimen und Anstalten für Nacherziehung nachgegangen wurde (vgl. Tanner, 1990).

³ Die Möglichkeit der freiheitsentziehenden Massnahmen besteht auch in anderen Institutionstypen, wobei hier jegliche Datenbasis hinsichtlich der Häufigkeit und der konkreten Umsetzung fehlt.

Missstände innerhalb der Heime und insbesondere innerhalb der geschlossenen Heimerziehung, zeichnete sich der Grundtenor der Diskussionen durch die Forderung nach der Öffnung sämtlicher Institutionen aus. Dies sollte durch die Entwicklung neuer Konzepte, die sich an den Bedürfnissen und der Würde der Kinder und Jugendlichen orientierten, möglich werden (vgl. Pankofer, 2006, S. 85). Da empirische Studien zur geschlossenen Unterbringung zu dieser Zeit noch weitgehend fehlten, fanden die Diskussionen vor allem auf einer moralischen und ideologischen Ebene statt. Die Diskutant/innen liessen sich in zwei deutlich voneinander getrennte Lager einteilen: die Befürworter/innen und die Gegner/innen der geschlossenen Unterbringung. Dabei waren die Fronten so verhärtet, dass weniger eine wirkliche Diskussion stattfand als vielmehr ein gegenseitiger Austausch von Vorwürfen. Insofern führten diese Auseinandersetzungen auch nicht so sehr zu einer fachlichen und inhaltlichen Weiterentwicklung der Heimerziehung, als eher zu einer Differenzierung und einem Ausbau unterschiedlichster Betreuungsangebote, die sich primär durch ihre Offenheit auszeichnen sollten. Auch geschlossene Institutionen wurden weiterhin konzipiert, wobei sie nun aber nicht mehr als geschlossene Unterbringung, sondern als "pädagogisch-therapeutische Intensivabteilungen" (Sülzle-Temme, 2007, S. 43) bezeichnet wurden. Das Fehlen der empirischen Grundlagen und die dennoch stattfindende Ausdifferenzierung der Angebote wirkten sich dann auch auf die Entwicklung der gesamten Jugendhilfe aus: Sie baute ein stetig differenzierteres Angebot aus, ohne hierfür eine entsprechende theoretische und empirische Grundlage bereit zu stellen (vgl. Winkler, 2003b, S. 232). Trotz dieser fehlenden Grundlagen haben die damaligen Argumente, die für oder gegen die geschlossene Unterbringung sprechen, bis heute überlebt und lassen sich – stark verkürzt – auf die Aussagen "Erziehung setzt Anwesenheit voraus" versus "Erziehung und Zwang sind nicht vereinbar" reduzieren (vgl. Sülzle-Temme, 2007, S. 44).

Nachdem diese Kontroversen im Rahmen der Heimkampagnen etwas zur Ruhe kamen, wurden die Diskussionen in den 1990er-Jahren ein weiteres Mal entfacht, wobei der Anstoss nun von gesellschaftspolitischer Seite her kam. Der Ursprung war die durch die Medien vermittelte, ansteigende Kinder- und Jugendkriminalität, die zu einem öffentlichen Ruf nach repressiverem Vorgehen führte. Als Reaktion hierauf hat die "Arbeitsgruppe Geschlossene Unterbringung" nochmals die "alten" Argumente zusammengetragen und veröffentlicht, die gegen die geschlossene Unterbringung sprechen. Und dies, obwohl sie die Diskussion eigentlich für unnötig hielten: "Wir halten diese Debatte für eine unnötige Debatte, eine Debatte, bei der falsche Antworten auf falsche Fragen gegeben werden und bei der Energien verschlissen werden, die besser auf die wirklich dringenden Fragen der Hilfen zur Erziehung verwandt werden sollten. Dennoch haben wir uns entschlossen, mit dieser Broschüre noch einmal in diese De-

batte einzugreifen in der Hoffnung, ihr Ende so zu beschleunigen" (Arbeitsgruppe, 1995, S. 4). Der grosse Unterschied zu der Debatte in den 1970er-Jahren bestand jedoch darin, dass die Diskussionen nun auf eine umfassende, empirische Studie zurückgreifen konnten, die vom Deutschen Jugendinstitut in den 1980er-Jahren in Auftrag gegeben wurde (vgl. von Wolffersdorff, 1996). Hierauf dürfte zurückzuführen sein, dass sich die Fronten zwischen den Gegner/innen und den Befürworter/innen aufweichten und die Diskussionen sachlicher wurden. So wurde es möglich, nicht nur ausschliesslich *für* oder *gegen* die geschlossene Unterbringung Position zu beziehen, sondern die geschlossene Unterbringung bspw. tendenziell abzulehnen, für manche Ausnahmefälle aber zu befürworten. Damit wurde der Fokus allerdings auf die einzelnen Kinder und Jugendliche bzw. ihr "Problemverhalten" eingeschränkt und gesellschaftliche Bedingungen, die möglicherweise hinter diesem "Problemverhalten" standen, verschwanden aus dem Blickfeld.

Die darauf folgenden Diskussionen können zwei Linien zugeordnet werden. Die erste Linie entfaltete sich vor dem Hintergrund der Einzelfälle, für die die geschlossene Unterbringung eine Lösung darstellen sollte. Die Möglichkeit der geschlossenen Unterbringung für spezifische Einzelfälle brachte nun die Frage nach den *Kriterien* mit sich, die auf der einen Seite die Institutionen erfüllen und zum anderen bei den Jugendlichen gegeben sein müssen, um die Einweisung in eine geschlossene Institution legitimieren zu können. Im Zentrum der zweiten Diskussionslinie stand die Frage, "ob wir es zulassen wollen, dass sich unter dem Druck der Verhältnisse eine neue *Regelpraxis* geschlossener Heimerziehung herauskristallisieren kann – die im komplizierten Gelände zwischen Jugendhilfe, Justiz und Jugendpsychiatrie zweifellos schon bald ihr Eigenleben führen würde" (von Wolffersdorff, 2003, S. 56). Diese auf einer Metaebene zu verortende Frage zielte ebenso auf gesellschaftliche Themen und Problemstellungen wie auch auf Fragen nach der Professionalisierung, den Aufgaben und den Funktionen der Jugendhilfe. Es ging also darum, was das Vorhandensein der geschlossenen Unterbringung für die Jugendhilfe und die Sozialpädagogik als Profession bedeutet.

Als Beispiel für die Diskussionen rund um die Professionalisierung der Sozialpädagogik können die Reaktionen auf die geplante Wiedereinführung der geschlossenen Unterbringung in Hamburg betrachtet werden (vgl. bspw. Bange, 2003; Evangelischer Erziehungsverband, 2003; Lindenberg & Meiners, 2003; Schnieber-Jastram, 2003). Denn für "die Sozialpädagogik steht (...) nicht weniger als ihr berufliches Selbstverständnis auf dem Prüfstand, wenn sie sich auf die Geschlossene Unterbringung einlässt" (Lindenberg, 2005, S. 362). In diesen Diskussionen wird davon ausgegangen, dass die Jugendhilfe nicht vollständig auf Zwang gegenüber ihrer Klientel verzichten kann, insbesondere auch nicht auf Formen der Freiheitsentzie-

hung. Daher stellte sich aber umso dringender die Frage, wie die Jugendhilfe "pädagogisch-ethisch einwandfrei und gesetzeskonform" (Trede, 2003, S. 121) mit diesem Umstand umgehen sollte. An dieser Stelle wird so argumentiert, dass innerhalb eines Zwangskontextes eine diskursive Ethik nicht mehr möglich sei, weswegen sich die Frage stelle, ob freiheitsentziehende Massnahmen wenigstens im Rahmen einer advokatorischen Ethik (Brumlik, 1992) legitimierbar seien. Lindenberg (2005) kommt diesbezüglich zum Schluss, dass innerhalb einer geschlossenen Unterbringung auch keine advokatorische Ethik möglich sei, womit ihr die Legitimationsbasis gänzlich fehle. Daraufhin argumentiert Trede (2003), dass geschlossene Heimgruppen zwar als *standardisierte Form* der Freiheitsentziehung nicht legitimierbar seien, aber in Ausnahmefällen (insbesondere bei akuter Selbst- und Fremdgefährdung) ein Einschluss der oder des Jugendlichen durchaus begründ- und legitimierbar sei. Allerdings stellt er für diese Ausnahmefälle die Bedingung, dass "freiheitsentziehenden Massnahmen (...) in einen langfristigen pädagogischen Prozess mit konstanten Bezugspersonen eingebunden" (Trede, 2003, S. 123) sein müssten. Dies spreche dann auch gegen eigens für den Freiheitsentzug konzipierte Einrichtungen, da eine Einweisung der Jugendlichen automatisch zu einem (Beziehungs-)Abbruch mit ihrem früheren Umfeld und damit auch zu einer Zäsur innerhalb des pädagogischen Prozesses führen würde. Wenn also der Einschluss eines/einer Jugendlichen notwendig wird, dann muss dieser im aktuellen Umfeld des oder der Jugendlichen stattfinden und von den bereits involvierten Bezugspersonen pädagogisch begleitet werden. Und um dies professionell durchführen zu können, ergänzt Wolff die Notwendigkeit, auf der Grundlage der advokatorischen Ethik konkrete Standards für pädagogische Grenzsituationen zu entwickeln (vgl. Wolff, 2004, S. 14).

In den Diskussionen rund um die Funktion der geschlossenen Unterbringung innerhalb der Jugendhilfe argumentiert Peters: "Allein das Vorhandensein von 'GU' stabilisiert das System der Jugendhilfe, das (...) die Fälle, die für 'GU' vorgesehen werden, selbst produziert" (Peters, 2005, S. 218). Das Vorhandensein der institutionalisierten geschlossenen Unterbringung würde dazu führen, dass die Jugendlichen wieder in die Kategorien "erziehbar" und "nicht-erziehbar" oder "schwer-erziehbar" eingeteilt würden, womit an einen medizinisch-psychiatrischen Begriff der Verwahrlosung angeknüpft und die Sozialpädagogik die Definitionsmacht hinsichtlich ihrer Klientel verlieren würde (vgl. ebd., S. 218). Insofern würde die geschlossene Unterbringung also nicht nur das System der Jugendhilfe stabilisieren, sondern dieses auch dem Machteinfluss der medizinisch-psychiatrischen Disziplin übergeben.

Wolffersdorff sieht das Problem weniger in der disziplinären Verschiebung innerhalb der Jugendhilfe; er lokalisiert das Risiko der Debatte über mehr Repression und Einschluss (in Form

der geschlossenen Unterbringung) in einer "Rückkehr zu jener binären Logik des Sortierens, des Unterscheidens von Erziehungsfähigen und Erziehungsunfähigen" (von Wolffersdorff, 2003, S. 66). Die Möglichkeit dieser klaren Einteilung wäre ein Rückschritt für die Professionalität der Sozialpädagogik. Gleichzeitig würde sie die Arbeit aber auch vereinfachen und der populistischen Grundstimmung entgegenkommen, "die für komplexe Probleme nach simplen Antworten verlangt" (vgl. ebd., S. 53). Damit schliessen die Autoren auch an die Überlegungen Winklers an, der eine mögliche Funktion der geschlossenen Unterbringung darin sieht, dass die Gesellschaft das marginalisierte Andere braucht, um den Integrierten deutlich zu machen, was nicht sein darf (vgl. Winkler, 2003b, S. 239). Und es unterstützt die Einschätzung, dass mit dem Ausbau der "Verschiebestation Geschlossene Unterbringung" die kritische Reflexion der Jugendhilfe hinsichtlich ihres eigenen Angebots und ihrer Funktion unterbleiben würde (vgl. Radewagen, 2005, S. 203).

Vor dem Hintergrund dieser eher metatheoretischen Überlegungen macht Permien aber darauf aufmerksam, dass bei einer Abschaffung der geschlossenen Unterbringung für die betroffenen Jugendlichen reale Alternativen gefunden werden müssten und dass diese Alternativen auch wieder Probleme mit sich bringen könnten (vgl. Permien, 2005, S. 210). Damit geht Permien davon aus, dass es Jugendliche gibt, für die das gegenwärtige Jugendhilfesystem keine adäquaten Angebote zur Verfügung hat (und stellt sich gleichzeitig gegen die Aussage, dass das Vorhandensein der geschlossenen Unterbringung die entsprechende Klientel erst produziert).

An dieser Stelle soll nun mit einer kurzen Diskussion der aktuellen Studien über die geschlossene Unterbringung angeschlossen werden. Diese Studien lassen sich allerdings weniger auf einer professionstheoretischen Ebene verorten, sondern sind der ersten Diskussionslinie zuzuordnen, bei welcher es primär um die Kriterien geht, auf deren Grundlage die geschlossene Unterbringung legitimiert werden soll.

Die grösste und vermutlich auch bekannteste Studie zur geschlossenen Unterbringung dürfte diejenige sein, die das Deutsche Jugendinstitut sozusagen als Nachfolge der Studie von Wolffersdorff in Auftrag gegeben hat (vgl. Hoops & Permien, 2006). Auf der Grundlage von Expert/innen-Interviews, Aktenanalysen und qualitativen Interviews mit betroffenen Jugendlichen, fokussierte das Projekt vier Themenbereiche: (1) die Umsetzung der rechtlichen Vorgaben hinsichtlich des Freiheitsentzugs bei Jugendlichen, (2) die Eindeutigkeit der Indikationen, die zu einer Einweisung in eine geschlossene Institution führten, (3) die Kooperation von Jugendhilfe, Jugendpsychiatrie und Justiz sowie (4) die Erfahrungen der Jugendlichen und ihrer Bezugspersonen hinsichtlich ihres Aufenthalts in einer geschlossenen Institution. Der Alltag

in den betreffenden Institutionen gehörte nicht zum eigentlichen Erkenntnisinteresse der Studie. Insofern zeigt schon das Erkenntnisinteresse der Untersuchung, dass es primär um verfahrenstechnische und -rechtliche Fragen und die damit zusammenhängenden Kriterien zur Einhaltung bzw. eben Nicht-Einhaltung der rechtlichen Grundlagen ging.

Hinsichtlich der rechtlichen Vorgaben kommt die Studie zum Schluss, dass für die konsequente Einhaltung der gesetzlich festgelegten Verfahrensschritte noch erheblicher Verbesserungsbedarf besteht. Die korrekte Umsetzung sei vor allem dann schwierig, "wenn im Falle abhängiger, selbst- und fremdgefährdender Jugendlicher '*schnelles Handeln gefordert ist*', wie ein Jugendamtsmitarbeiter im Interview erklärte" (Hoops & Permien, 2006, S. 76). Zudem sei die Berücksichtigung und Einhaltung der gesetzlichen Verfahrensschritte stark vom Engagement und der fachlichen Kompetenz der einzelnen Familiengerichte abhängig.⁴ Eine weitere Kritik der Autorinnen richtet sich an die gesetzlichen Vorgaben selbst. So fehle eine gesetzliche Grundlage, die vor allem minderjährigen Kindern einen Rechtsbeistand zusichern würde. Damit können diese Kinder auf niemanden zählen, der ihre Rechte geltend macht (vgl. Permien, 2007a, S. 338).

Bei den Analysen bezüglich der Indikationsstellungen, die zu einer Einweisung in die geschlossene Unterbringung führten, stellten die Autorinnen signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede fest: "Vor allem Prostitutionsgefährdung und sexualisiertes Verhalten sowie Weglaufen, aber auch Suchtgefahr, Selbstverletzung und Suizidneigung und gefährdendes Umfeld, also Faktoren der 'Selbstgefährdung' werden bei den Mädchen sehr viel häufiger genannt als bei Jungen, bei denen 'Fremdgefährdung' im Vordergrund steht. Denn sie liegen bei 'Aggressivität' und 'Delinquenz' deutlich vor den Mädchen, wobei Jungen signifikant öfter auch wiederholte und schwere Straf- und Gewalttaten angelastet werden. FM⁵ scheinen also nach wie vor eher dem Schutz von Mädchen vor ihrem Umfeld zu dienen, bei Jungen aber eher dem Schutz des Umfeldes vor Jungen" (Permien, 2006, S. 114).⁶ Ebenso stellten die Autorinnen fest, dass die Einweisung in eine geschlossene Unterbringung nicht nur von der Problematik des oder der Jugendlichen abhängt, sondern auch von der fachlichen Einstellung im Jugendamt, von der Unterstützung der Massnahme durch die Eltern, von der Verfügbarkeit guter Alternativen sowie von der Finanzierbarkeit des Heimplatzes durch das eigene Bundes-

⁴ Womit die Studie zu einem ähnlichen Ergebnis kommt wie StremLOW et al. (2002).

⁵ Freiheitsentziehende Massnahmen

⁶ Zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Einweisungsgründe bei Mädchen und jungen Frauen in die geschlossene Unterbringung kommt Pankofer (1997). Und es bestätigt die Ergebnisse von Cottier (2006), die bei Jungen eher eine Täter-, bei Mädchen eher eine Opferorientierung feststellte.

land (vgl. ebd., S. 113-114). Die Indikationen für eine freiheitsentziehende Massnahme sind also nicht eindeutig, wobei sie dies gemäss den Autorinnen auch gar nicht sein können. Eindeutig seien lediglich zwei *Kriterien*, die für die Anordnung einer freiheitsentziehenden Massnahme gegeben sein müssten: akute Selbst- und Fremdgefährdung der Jugendlichen sowie deren Nicht-Erreichbarkeit durch sonstige pädagogische Massnahmen. Daher sei auch eine möglichst gute Koordination und Kooperation aller am Prozess beteiligten Fachpersonen und Institutionen unabdingbar, um bei der Anordnung der Massnahme möglichst jede Willkür zu vermeiden. Die Daten der Studie zeigen, dass die Qualität der Koordination und Kooperationen zwischen den unterschiedlichen Systemen regional grosse Unterschiede aufweist, wobei den Gründen für diese Unterschiede noch vertieft nachgegangen werden müsste.

Hinsichtlich der rückblickenden Beurteilung der geschlossenen Unterbringung durch die Jugendlichen stellten die Autorinnen fest, dass es bei den meisten Jugendlichen während des Heimaufenthalts zu einem (teilweise partiellen) Umdeutungsprozess im Sinne eines "Anpassungs-, Identifikations- und auch Lernprozesses" (Hoops & Permien, 2006, S. 108) gekommen ist. Für die Jugendlichen steht mit der Zeit nicht mehr der Strafcharakter im Vordergrund, sondern die positiven Momente wie bspw. der Hilfeaspekt oder die gemachten Beziehungserfahrungen mit den betreuenden Sozialpädagogen/innen (vgl. auch Permien, 2007b, S. 22). Die Autorinnen schliessen daraus, dass damit die häufig vertretene These der Unmöglichkeit tragfähiger pädagogischer Beziehungen in einem Zwangskontext widerlegt werden könne. Vielmehr würden die Ergebnisse der Studien darauf hinweisen, dass "nachhaltige, situativ und individuell angepasste Grenzsetzungen im pädagogischen Prozess einer Freiheitsentziehenden Massnahme, gekoppelt mit stetigen Beziehungsangeboten durch verlässlich und authentisch erlebte Fachkräfte, einen subjektiv spürbaren Gewinn oft erst ermöglichen" (Hoops & Permien, 2008, S. 111). So wird also die Isolation an sich von den Jugendlichen auch retrospektiv negativ beurteilt, während die erlebten Beziehungen als positive Erfahrungen in Erinnerung bleiben.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Pankofer (1997) in ihrer Studie zur geschlossenen Unterbringung von jungen Frauen. Auch die jungen Frauen hätten während ihres Heimaufenthalts durchaus tragfähige Beziehungen aufbauen können. Insofern seien gute Beziehungen in einem geschlossenen Rahmen durchaus möglich – was aber noch nicht zum Umkehrschluss führen könne, dass diese zwangsläufig an den Freiheitsentzug gekoppelt sein müssten. Denn auch der Umstand, dass manche der jungen Frauen den Aufenthalt in der geschlossenen Unterbringung für sich hätten nutzen können, sei noch kein Beleg für die Notwendigkeit des Freiheitsentzugs (vgl. ebd., S. 234). Pankofer stellt auch fest, dass die vielen Widersprüche

und Ambivalenzen, von denen die geschlossene Unterbringung geprägt ist, von den jungen Frauen auf individueller Ebene wahrgenommen und dort auch ausgehalten werden müssten (vgl. ebd., S. 234). Und eine dieser Ambivalenzen betreffe sicherlich die Beziehungsgestaltung. So wird von den Jugendlichen auf der einen Seite erwartet, dass sie sich in der geschlossenen Unterbringung auf Beziehungen einlassen bzw. diese zu den Sozialpädagogen/innen aufbauen, während gleichzeitig klar ist, dass die Beziehungen mit dem Austritt aus der Institution enden werden. Damit würden die Jugendlichen beim Austritt, der ja als "Belohnung" für ihr Wohlverhalten gesehen werden kann, mit einem (erneuten) Beziehungsabbruch "bestraft".

Einen etwas anderen Fokus als Pankofer und Hoops/Permien setzte Sülzle-Temme (2007) in ihrer Studie, indem sie auf der Grundlage von Aktenanalysen bzw. dokumentierten Hilfeverläufen die Möglichkeiten und Grenzen der geschlossenen Heimerziehung aufzuzeigen versuchte. Die Aktenanalysen zeigten, dass die meisten Jugendlichen – vor der Einweisung in die geschlossene Unterbringung – zahlreiche andere Interventionen der Jugendhilfe erhalten bzw. erfahren haben. Dies weist auf gravierende Mängel im derzeitigen Jugendhilfesystem hin, da die Jugendlichen durch die verschiedenen Interventionen erst zu "besonders schwierigen" Jugendlichen gemacht würden (vgl. ebd., S. 149). Damit weist die Autorin also auf die Defizite im System (und nicht auf die allfälligen Defizite der Jugendlichen) hin. Hinsichtlich des eigentlichen Aufenthalts der Jugendlichen in der geschlossenen Unterbringung stellt die Autorin fest, dass sich die Schwierigkeiten vor allem in einer ungenauen Zielformulierung und der mangelnden Beteiligung der Jugendlichen an der Hilfeplanung zeigten (vgl. ebd., S. 173). Aufgrund dieser Befunde plädiert die Autorin für die vermehrte Verwendung der sozialpädagogischen Diagnostik nach Mollenhauer und Uhlendorff, um die Hilfeplanung für alle Beteiligten transparenter zu machen und die Jugendlichen für eine Mitarbeit zu gewinnen (vgl. ebd., S. 203ff).

Zusammenfassend kann zum Diskurs und zu den empirischen Arbeiten zur geschlossenen Unterbringung Folgendes festgehalten werden:

Der Diskurs wurde lange Zeit von den Befürworter/innen und Gegner/innen der geschlossenen Unterbringung bestritten, die sich meist moralisch aufgeladener Argumente bedienten, die auf keiner empirischen Grundlage basierten. Als sich dies durch die erste Studie von Wolfersdorff (1996) änderte, entwickelte sich der Diskurs entlang der Fragen nach den Möglichkeiten der sozialpädagogischen Professionalisierung innerhalb der geschlossenen Unterbringung, nach der Legitimierbarkeit des Einschlusses von Jugendlichen und nach den hierfür notwendigen Indikationsstellungen. Die in den letzten zehn Jahren durchgeführten Studien

fokussierten die Fragen nach den Indikationsstellungen und den Kriterien hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte der geschlossenen Unterbringung (bspw. Indikationen, rechtliche Grundlagen, Hilfeplanung etc.). Damit zeigen sich zweierlei Dinge: Sowohl der Diskurs als auch die bisherige Empirie können insofern als bipolar aufgefasst werden, als es immer um "ja- oder nein-" Fragen ging (Braucht es die Geschlossenen Unterbringung? Gibt es eindeutige Indikationen? Ist die geschlossene Unterbringung rechtlich legitimierbar? Ist eine Professionalisierung innerhalb der geschlossenen Unterbringung möglich?). Demgegenüber werden Fragen nach dem "Wie" der geschlossenen Unterbringung kaum gestellt. Des Weiteren zeigt sich sowohl im Diskurs als auch in den empirischen Studien ein auffallender Mangel an theoretischer Reflexion. "Geschlossene Unterbringung findet statt in einer 'Blackbox', in der sich 'allerhand Skandalöses abspielt'. So liegen kaum phänomenologische Befunde, empirisch gesicherte Daten, noch weniger aber theoretische Vorstellungen über die geschlossene Unterbringung vor" (Winkler, 2003b, S. 229). Sülzle-Temme (2007) deklariert dies für ihre Studie auch explizit, indem sie sich nicht auf einen speziellen theoretischen Hintergrund stütze, sondern für die Diskussion ihrer Ergebnisse auf unterschiedliche Erklärungsansätze und aus der Literaturanalyse entnommenen Erkenntnisse zurück greife. Das Fehlen der theoretischen Verankerung ist aber gerade für die empirischen Erkenntnisse insofern zu bedauern, als damit die Möglichkeit, die bisherige sowie die aktuelle Diskussion zu durchbrechen und die geschlossene Unterbringung aus einer neuen Perspektive zu betrachten, nicht genutzt wird.

Bevor nun aber der Frage nachgegangen werden soll, mit welchem Erkenntnisinteresse eine Untersuchung mit dem Anspruch durchgeführt werden müsste, diese Diskussionen um die geschlossene Unterbringung mit einer neuen Perspektive zu bereichern, soll zuerst nochmals der Frage nach der Professionalisierung der Sozialpädagogik nachgegangen werden. Dieses Thema wurde in den Diskussionen rund um die geschlossene Unterbringung immer wieder aufgenommen, wobei vor allem die Aspekte der Legitimierbarkeit der Erziehung im Zwangskontext und der Funktion der geschlossenen Unterbringung innerhalb der Jugendhilfe diskutiert wurden. Diese Fokussierung soll nun etwas erweitert werden, wobei in einem ersten Schritt ein Blick auf die empirische Forschungslandschaft geworfen wird. Als für die vorliegende Arbeit fruchtbar erwies sich ein Forschungszweig, der sich mit dem professionellen Habitus und/oder den Deutungsmustern von Professionellen innerhalb verschiedener Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit beschäftigt.

1.2 Deutungsmuster und Habitus bei Fachkräften der Sozialen Arbeit

Eine Durchsicht der empirischen Forschungsprojekte, die sich mit den Deutungsmustern, den professionellen Strukturlogiken und dem professionellen Habitus der Fachkräfte in unterschiedlichen sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Arbeitsfeldern befassen, zeigt, dass sich diese primär von zwei theoretischen Diskursen ausgehen:

Der erste dieser Diskurse befasst sich mit den unterschiedlichen Wissensformen und dem damit zusammenhängenden Theorie-Praxis-Problem der Sozialen Arbeit. Vor dem Hintergrund der Wissensverwendungsforschung werden dabei "Modi der Verwendung und Vermittlung sozialwissenschaftlichen Wissens beobachtet und rekonstruiert" (Dewe, Ferchhoff & Radtke, S. 70). Gleichzeitig wird der Frage nachgegangen, inwieweit das Professionswissen mit dem Disziplinwissen verknüpft, bzw. ob und wie das in der Ausbildung erworbene Wissen im Handlungskontext unterschiedlicher Institutionen umgesetzt werden kann.

Der zweite Diskurs entstammt der Professionalisierungsdebatte, wo den Fragen nachgegangen wird, ob die Soziale Arbeit eine Profession oder eine Semi-Profession darstellt (oder einfach nur professionalisierungsbedürftig ist) und aufgrund welcher Merkmale dies bestimmt werden kann. Der Hintergrund für diese Debatte wird von der Annahme geprägt, dass sich die Soziale Arbeit mit spezifischen Strukturproblemen konfrontiert sieht, die sich auf die Professionalisierbarkeit der Sozialen Arbeit auswirken. Ausgehend von Oevermanns Überlegungen beschäftigt sich Becker-Lenz (2005) mit dem für die Soziale Arbeit konstitutiven Dilemma von Hilfe und Kontrolle. Doch während Oevermann darin die Unmöglichkeit eines echten Arbeitsbündnisses zwischen Professionellen und Klient/innen sieht und der Sozialen Arbeit deswegen den Status einer Profession abspricht (und diesen auch nicht als erreichbar ansieht), versucht Becker-Lenz dieses Dilemma mit einer theoretischen Differenzierung des Arbeitsbündnisses zu umgehen. Er identifiziert zwei Typen von *Arbeitsbündnissen* und einen Typ von *Arbeitsbeziehungen* (wo die Freiwilligkeit der Klient/innen nur marginal gegeben ist) und kommt zum Schluss, dass sich die Frage nach der Professionalisierung der Sozialen Arbeit nur bei den Arbeitsbeziehungen stellt (ebd., S. 102), und sie daher in den Bereichen der Arbeitsbündnisse als möglich (oder bereits gegeben) gelten kann. Auch Schütze (1996) diagnostiziert für die Soziale Arbeit eine Professionalisierungsbedürftigkeit, womit er ihr die Möglichkeit der Professionalisierung zuspricht. Im Gegensatz zu Becker-Lenz sieht Schütze die Strukturprobleme der Sozialen Arbeit vor allem in organisatorischen und institutionellen Kontexten, und er stellt die Frage, wie die Fachkräfte der Sozialen Arbeit mit diesen Problemen umgehen oder sie sogar lösen können.

Die beiden theoretischen Diskurse rund um die Wissensverwendung unterschiedlicher Wissensformen und die Möglichkeiten der Professionalisierung der Sozialen Arbeit führten zu einer Reihe empirischer Forschungsprojekte, von denen einzelne kurz diskutiert werden.

Ackermann et al. setzen an einer strukturtheoretisch revidierten Konzeption des Professionalisierungsbegriff von Oevermann an und fragen, ob sich in der Praxis Deutungs- und Handlungsmuster finden lassen, die einer professionseigenen Deutungs- und Handlungslogik entsprechen (vgl. Ackermann & Owczarski, 2000, S. 328). Da sie die Deutungs- und Handlungsmuster innerhalb des Arbeitsfeldes einer bestimmten Institution auch als biographisch mitgeprägt auffassen, berufen sie sich als integrierendes Element auf den Habitus, "da dieser es ermöglicht, berufliches Handeln in seiner Komplexität zwischen biographischer Erfahrung und beruflicher Sozialisation zu erfassen" (Ackermann & Seeck, 1999, S. 10). Auf der Grundlage von leitfadenstrukturierten Expert/inneninterviews mit Absolvent/innen von Fachhochschulen sozialer Richtungen entwickelten sie eine Typologie beruflicher Habitualisierungen, bei der sowohl die Berufsmotivation als auch das Selbstverständnis der Befragten berücksichtigt wurden. Auf dieser Datengrundlage kommen die Autor/innen zu dem Ergebnis, dass das Studium für die berufliche Habitusbildung keine prägende Wirkung aufweist: "Eine Fachlichkeit wie in den klassischen Professionen lässt sich für den überwiegenden Teil der Befragten nicht aufweisen. (...) Eine Identität Sozialer Arbeit wird im Bewusstsein der Befragten a) im Studium nicht vermittelt und ist insofern b) auch nicht empirisch nachweisbar. (...) Die Wahrnehmung sozialer Probleme bleibt dementsprechend alltagsweltlich, d.h. an vortheoretischen Erfahrungen orientiert" (ebd., S. 13).

Damit kommen Ackermann et al. zu einem ähnlichen Ergebnis wie Thole und Küster-Schapfl (1996, 1997). Auch Thole und Küster-Schapfl sehen Deutungsmuster und Habitus in einer biographischen Perspektive und fragen "nach den Zusammenhängen von Biographie, Hochschulsozialisation, beruflicher Sozialisation und dem Verlauf der Berufskarriere, also nach den berufsorientierten, routinisierten Deutungsmustern, Handlungsplänen und professionellen Wissensformen in den Biographien, mit anderen Worten: nach dem im Material sich entfaltenden beruflichen Habitus" (Thole & Küster-Schapfl, 1996, S. 835). Aufgrund kontrastiver Fallvergleiche bei Mitarbeiter/innen der ausserschulischen Kinder- und Jugendarbeit konnten die Autor/innen fünf berufliche Habitusprofile herausarbeiten. Doch auch sie kommen zum Schluss, dass diese Habitusprofile lebensweltlich und biographisch geprägt sind und dass die Soziale Arbeit "über kein eindeutiges und fachlich ausgewiesenes Vergesellschaftungs- respektive Vergemeinschaftungsmuster" (ebd., S. 849) verfügt.

In einer ähnlichen Weise verknüpft auch Müller (2006, 2007) in seiner Untersuchung bei pädagogischen Fachkräften in der Heimerziehung Berufsmotivationen, Deutungsmuster und Habitus. Aufgrund von vier herauskristallisierten Motivationslagen und drei unterschiedlichen Selbstverständnissen identifizierte er sechs berufliche Habitusformen. Dennoch kommt auch Müller in seiner Untersuchung zum Schluss: "Bei keinem der befragten HeimerzieherInnen konnte ein eigenständiges berufliches Selbstverständnis und eine adäquate Fachlichkeit nachgewiesen werden. Da das Studium nicht zentrale Instanz der beruflichen Sozialisation ist, werden vor dem Studium erlernte Deutungsmuster und zu habitualisierten Handlungsroutrinen geronnene Erfahrungen nicht grundlegend transformiert, sondern lediglich modifiziert" (Müller, 2007, S. 385).

Etwas anders ausgerichtet ist die Pilotstudie von Mägdefrau (2006), die nicht nach dem Habitus, sondern nach subjektiven Theorien über das eigene professionelle Handeln bei Fachkräften der Sozialen Arbeit sucht. Das spezifische Interesse bei dieser Studie liegt darin, ob sich in den subjektiven Theorien je nach Arbeitsfeld spezifische Ausprägungen finden lassen. Die Analysen machten deutlich, dass die Fachkräfte in ihren subjektiven Theorien keinen expliziten Zusammenhang zwischen professionellem Tun, Effizienz und Effektivität ihrer Handlungen herstellten. Auch argumentierten sie weniger mit methodischem, geplantem oder standardisiertem Handeln, als vielmehr mit berufsethischen Haltungen. Dies liess sich bei den subjektiven Theorien aller Befragten feststellen, sodass sich keine differenzierten, *arbeitsfeldspezifischen* Theorien ermitteln liessen. Aufgrund dieser Ergebnisse kommt Mägdefrau zu der Hypothese: "Professionelles Handeln wird von Fachkräften der Sozialen Arbeit im Deutungsmodus der Disziplin kognitiv strukturiert und nicht in einer auf das eigene Arbeitsfeld beschränkten subjektiven Wirkungstheorie" (ebd., S. 185). Der Hinweis auf das disziplinarische Wissen bzw. den disziplinarischen Deutungsmodus würde nun aber den Ergebnissen von Ackermann et al. sowie von Thole und Küster-Schapfl widersprechen, die den beruflichen Habitus eher als lebensweltlich denn als disziplinar identifizierten.

Auch Schweppe (2003) sucht in ihrer Studie nach Orientierungsmustern bei Fachkräften, wobei sie sich weniger auf bestimmte Arbeitsfelder, als vielmehr auf spezifische Fallanalysen konzentrierte. Dabei stellte sie fest, dass die Muster, die in der von den Fachkräften dargestellten Handlungspraxis zum Vorschein kamen, den einzelnen Fall nicht in seiner Singularität erfassen, sondern dass fallunabhängig und alltagsweltlich argumentiert wurde (vgl. ebd., S. 162). Somit unterbliebe aber nicht nur eine differenzierte Sichtweise auf das Arbeitsfeld, sondern auch auf den spezifischen Fall. Dies sei umso schwerwiegender, als Sozialpädagogen/innen

in der heutigen Zeit Expert/innen in lebensweltunterstützenden und biographisch relevanten Fragen der Lebensplanung und Lebensführung seien. Und "gerade dies wird für die Soziale Arbeit sehr viel schwieriger, ungewisser und riskanter, weil durch die Enttraditionalisierung von Milieus und Sozialformen, die Erosion der Normalbiographie und der Normalfamilie, die Entkoppelung von Bildung und Beruf und die Krise der Arbeitsgesellschaft die traditionellen normativen Orientierungsmassstäbe in ihren Verbindlichkeit und Kontinuität brüchiger werden" (ebd., S. 147).

Die Untersuchung von Nadai und Sommerfeld (2005) schliesst an den Professionalisierungsdiskurs und die Überlegungen Schütze's an, und geht der Frage nach, ob "professionelles Handeln unter den für die Soziale Arbeit typischen strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen überhaupt möglich ist" (ebd., S. 181). Die Autor/innen gehen wie Schütze davon aus, dass sich in beruflichen Kontexten der Sozialen Arbeit professionelle und organisationelle Rationalitäten zwangsläufig mischen. Doch anstatt nun die Frage aufzuwerfen, ob dies eine Professionalisierung ermögliche, erschwere oder verunmögliche, versuchten sie auf empirischer Ebene nachzuzeichnen, wie das Zusammenspiel von professioneller und bürokratischer Rationalität in der Berufspraxis der Sozialhilfe konkret aussieht. Denn "es lässt sich argumentieren, dass es eben gerade Teil der 'Kunst' ist, unter schwierigen Bedingungen ein Arbeitsbündnis herzustellen" (ebd., S. 184). Insofern schliessen sie auch hier an den Überlegungen Schütze's an, der davon ausgeht, dass "der Professionelle sich offen mit den unaufhebbaren Kernproblemen seines Arbeitsfeldes als Handlungsparadoxien" (F. Schütze, 1996, S. 188) auseinandersetzen muss (und kann). Dabei würden sich in multiprofessionellen Teams (die in von unterschiedlichen Rationalitäten geprägten Arbeitsfeldern arbeiten), durch die kollektiven Aushandlungsprozesse lokale Deutungen herausbilden, die sich zu einem kontextspezifischen Muster zusammenfügen lassen müssten. Und diese Muster gälte es nun auf empirischem Wege zu rekonstruieren.

Nadai und Sommerfeld konnten in ihrer Studie im Berufsfeld der Sozialhilfe mehrere solcher Muster eruieren. So schien bspw. eine Sozialarbeiterin nicht in der Lage zu sein, ihren professionellen Standpunkt zu nutzen, um professionelles Handeln in ihrer Organisation durchzusetzen. Damit liess sie nicht nur den Spielraum der eigenen Autonomie ungenutzt, sondern sie übernahm auch keine Verantwortung für ihr Arbeitsfeld. Demgegenüber nutzte eine andere Sozialarbeiterin ihre professionelle Autonomie, um die für ihre Klientel bestmögliche Lösung zu finden. Damit übernahm sie bewusst die Verantwortung für den Fall und für ihr eigenes Handeln (vgl. Nadai & Sommerfeld, 2005, S. 197).

Aufgrund dieser empirisch festgestellten, unterschiedlichen Entwicklungsniveaus von Professionalität im gleichen Strukturtypus von Organisation, sehen die Autor/innen die Denkfigur von Semi-Professionen oder der Nicht-Professionalisierbarkeit der Sozialen Arbeit als widerlegt an. Dennoch: "Der mangelhafte Einbezug der professionspolitischen Dimension lässt sich nur durch eine in der Regel *schwach ausgeprägte professionelle Identität* vieler Berufsangehörigen erklären. Der pragmatische Individualismus und das fehlende Bewusstsein, Teil einer Profession zu sein, schlägt sich sodann in der Verwendung vorwiegend *defensiver mikropolitischen Taktiken* nieder" (Nadai & Sommerfeld, 2005, S. 200). Denn die der Sozialen Arbeit inhärenten Handlungsparadoxien würden von den Fachkräften nicht ausgehalten und reflektiert, sondern einseitig aufgelöst, indem sie sich bspw. hinter den Entscheiden der vorgesetzten Behörden versteckten. Dies bedeute aber auch, dass es *nicht* der restriktive Rahmen der Organisation ist, der professionelles Handeln verhindert. Vielmehr seien es die Inszenierungsleistungen der Sozialarbeitenden selbst, "die eine strukturell untergeordnete Position reproduzieren" (ebd., S. 201).

Dem Zusammenspiel von administrativer und pädagogischer Rationalität geht auch Ader (2007) in ihrer Studie nach. Sie untersuchte die Prozesse der Fallbearbeitung in den erzieherischen Hilfen und kommt zu dem Schluss, dass gerade bei sehr komplexen Fällen die beiden Rationalitäten von den Fachkräften nicht gleichwertig ausbalanciert würden. In diesen Fällen obsiege die administrative Logik, die mit einem spezifischen Set an leitenden Denk- und Handlungsmustern verknüpft sei: "Der Aufmerksamkeitsfokus von Fachkräften ist eher symptom- und defizitorientiert, die persönlichen oder institutionellen Werte leiten die Fallbearbeitung, zur zügigen Aufgabenerledigung werden Zuständigkeitsregelungen und Verantwortlichkeiten eng ausgelegt, statt zu kritischer Selbstreflexion führen Krisen zu Selektion und Ausgrenzung von Kindern etc." (ebd., S. 193). Auch in diesem Fall nutzen die Sozialarbeiter/innen also ihre Autonomie und ihren institutionellen Spielraum nicht für eine bestmögliche Fallbearbeitung, sondern sie unterwerfen sich den strukturellen Bedingungen.

Ebenfalls innerhalb des Professionalisierungsdiskurses anzusiedeln ist die Studie von Hüttemann (2009), in welcher er der Frage nachgeht, ob eine Falldiagnostik für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit erforderlich ist. Hierzu erhob er in Einrichtungen für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen die diagnostisch relevanten Deutungsmuster der dort arbeitenden Fachkräfte der Sozialen Arbeit. Als relevant hinsichtlich der Diagnostik identifizierte er die Deutungsmuster der "Betreuung", der "Selbstbestimmung", der "Erfolgsgeschich-

te", des "Doppelten Mandats", der "Subsumtion" und der "nichtreflexiven Alltagsorientierung". Vor dem Hintergrund dieser Deutungsmuster und aufgrund der theoretischen (dem Professionalisierungsdiskurs zuzuordnenden) Vorannahmen kommt Hüttemann zum Schluss, dass eine Diagnostik für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit unerlässlich ist. Denn "mit dem Fehlen einer Diagnostik im weitesten Sinne [ist] der Gegenstand professionellen Handelns unklar (...). Mit einem unklaren diagnostischen Profil wird der Bezirk professioneller Zuständigkeit uneindeutig. Die zentrale Schlussfolgerung aus der Deutungsmusteranalyse besteht darin, dass Diagnostik in der Sozialen Arbeit ohne sinnvolle Alternative ist" (ebd., S. 51).

Zusammenfassend zeigen die empirischen Studien zu Deutungsmustern, Habitus, beruflichem Selbstverständnis und Handlungsmustern von Fachkräften der Sozialen Arbeit – trotz mancher Unterschiede – eine zentrale Gemeinsamkeit auf: Die Frage nach der Professionalisierung der Sozialen Arbeit wird häufig bipolar gestellt. Müller (2007) konnte kein berufliches Selbstverständnis nachweisen, nach Ackermann et al. (Ackermann, 2007; Ackermann & Owczarski, 2000; Ackermann & Seeck, 1999) werden die alltäglichen Erfahrungen und Deutungsmuster vom Studium der Sozialen Arbeit zwar modifiziert, aber keinesfalls grundlegend verändert und Thole und Küster-Schapfl (1996, 1997) attestieren der Sozialen Arbeit kein eindeutiges Vergesellschaftungsmuster. Ader (2006, 2007), Hüttemann (2009) und Mägdelfrau (2006) gehen zwar alle einem anderen Aspekt der Handlungspraxis von Sozialpädagogen/innen nach, kommen aber ebenfalls zum Schluss, dass die Praxis Sozialer Arbeit klare Defizite aufweist. Diesem eher erschütternden Bild setzt nur die Studie von Nadai und Sommerfeld (2005) einen Gegenpol, indem sie innerhalb der Sozialen Arbeit durchaus eine (auf einzelne Professionelle bezogene) hohe Professionalität identifizieren konnten – und zwar dann, wenn die Sozialarbeiter/innen ihren Autonomiebereich für das eigene professionelle Handeln nutzten.

Somit gehen die Studien zwar von unterschiedlichen Professionalisierungsverständnissen aus, die Bipolarität des Erkenntnisinteresses bleibt bei den meisten Untersuchungen aber bestehen. Insofern kann der Aussage, die Dewe und Radtke (1991) bereits vor 18 Jahren geäußert haben zugestimmt werden: die Diskussion beginnt sich im Kreise zu drehen. Die beiden Autoren schlagen deswegen vor, die Untersuchungen darauf zu lenken, "wie solche Verhältnisse an *welchen sozialen Orten* im Rahmen *welcher Praktiken* hergestellt werden" (ebd., S. 146). Und an dieser Überlegung setzt nun auch die vorliegende Studie an.

1.3 Das Erkenntnisinteresse der Arbeit

Der kurze Einblick in die Forschungslandschaft zur geschlossenen Unterbringung in Deutschland hat gezeigt, dass die Studien zur geschlossenen Unterbringung meist von bipolar ausgerichteten Erkenntnisinteressen ausgehen, indem bspw. den Fragen nach der Legitimation oder den Indikationen für eine Einweisung in eine geschlossene Unterbringung nachgegangen wird. Eine theoretische Verankerung weisen diese Studien meist nicht auf. Die Untersuchungen zu den Deutungsmustern und/oder dem professionellen Habitus von Sozialpädagogen/innen im Heimbereich können zwar überwiegend auf einen theoretischen Hintergrund zurück greifen, sind aber ebenso wie die Studien zur geschlossenen Unterbringung meist bipolar ausgerichtet. Das Erkenntnisinteresse der Studien richtet sich auf das (Nicht-)Vorhandensein unterschiedlicher Indikatoren, anhand welcher die Professionalität der Fachpersonen nachgewiesen werden könnte.

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit besteht nun darin, diese Diskurse um eine neue Perspektive zu erweitern, um – im Idealfall – einen Weg aus den bipolar strukturierten Diskussionen zu ermöglichen. Hierzu wird an der Überlegung Winklers angeschlossen: Wenn man den Horizont der normativen Debatte überschreiben will, dann geht es "um die Analyse und Bestimmung der gesellschaftlichen Bedingungen von Subjektivität, um die Voraussetzungen und Möglichkeiten, das eigene Handeln verantwortlich bestimmen zu können" (Winkler, 2003c, S. 14). Winkler spricht hier die Notwendigkeit an, den gesellschaftlichen Kontext und die Bedingungen der Subjektivität zu berücksichtigen, wenn die Diskussionen aus ihrer Bipolarität herausgeführt werden sollen.

Hierzu müssen auch diejenigen Grundannahmen in Frage gestellt werden, die aufgrund ihrer "Allgemeingültigkeit" selten hinterfragt werden. Um dieses Anliegen zu erfüllen, soll in der folgenden Arbeit eine poststrukturalistische Perspektive eingenommen werden, weil diese das Durchbrechen traditioneller und gewohnter Denkweisen ermöglicht. Die Arbeit soll also auf eine entsprechende theoretische Verankerung zurückgreifen können, um damit die Interpretation der Ergebnisse argumentativ zu fundieren und die Anschlussfähigkeit der gewonnen Erkenntnisse an den sozialwissenschaftlichen Diskurs zu gewährleisten.

Der poststrukturalistischen Perspektive inhärent ist die Berücksichtigung der historischen und gesellschaftlichen Bedingungen. Hinsichtlich der Subjektivität und der Subjektivierungsprozesse wird für die vorliegende Arbeit auf die Ausführungen von Foucault und Butler zurück gegriffen, die diese Thematik mit je eigener Schwerpunktsetzung intensiv bearbeiteten: Foucault fragte nach den gesellschaftlichen Bedingungen, den Subjektivierungspraktiken und den

damit verknüpften Machtdynamiken; demgegenüber interessiert sich Butler mehr für die Subjektivierungsprozesse und die Subjektivierungsformen und berücksichtigt damit stärker als Foucault auch die individuelle Ebene der Subjektivität.

Sowohl Foucault als auch Butler gehen davon aus, dass jedes soziale Feld ihm eigene Subjektivierungsformen und -techniken zur Verfügung stellt und dass die Individuen gezwungen sind, sich innerhalb dieses sozialen Feldes (oder in Butlers Worten: innerhalb dieser kulturellen Matrix) zu subjektivieren. Hier liegt die Verknüpfung zur geschlossenen Unterbringung, welche als spezifisches soziales Feld mit eigenen Subjektivierungsmöglichkeiten gesehen werden kann.

Wenn man die geschlossene Unterbringung als soziales Feld versteht, dann stellen sich vor einem poststrukturalistischen Hintergrund die Fragen, *wie* dieses Feld aussieht, von welchen Logiken es geprägt wird und durch welche Praktiken dieses Feld aufrecht erhalten wird. Diesen Fragen soll in der vorliegenden Arbeit auf empirischem Wege nachgegangen werden, wodurch sich die Frage stellt, auf welchem Weg das soziale Feld empirisch erfasst und abgebildet werden kann. Die Antwort kann auch hier bei Winkler gefunden werden: "Bislang unterschätzt die Debatte, dass sich Sozialpädagogik nur im Kontext kultureller Entwicklungen und *Deutungsmuster* begreifen lässt" (Winkler, 2003c, S. 16, Hervorhebung m.h.). Es soll auf die theoretische Annahme zurück gegriffen werden, dass sich in den Deutungsmustern der Akteur/innen die Logiken eines sozialen Feldes finden lassen (bzw. auch durch diese konstituiert werden), weshalb sich das soziale Feld über die Erfassung der Deutungsmuster rekonstruieren lassen müsste.

Als Akteur/innen innerhalb der geschlossenen Unterbringung können primär die Sozialpädagog/innen und die Jugendlichen gelten. Da sich die Jugendlichen jedoch nur für eine beschränkte Zeit in der Institution aufhalten und das Feld der geschlossenen Unterbringung über die Sozialpädagog/innen auch in der zeitlichen Kontinuität aufrecht erhalten werden muss, dürfte sich das soziale Feld eher in den Deutungsmustern der Sozialpädagog/innen als in denjenigen der Jugendlichen finden lassen. Dies führt auf empirischer Ebene dazu, dass in der vorliegenden Arbeit ausschliesslich die Deutungsmuster der Sozialpädagog/innen berücksichtigt werden. Der Autorin ist sich dabei bewusst, dass mit der Vernachlässigung der Deutungsmuster der Jugendlichen ein wesentlicher Teil der geschlossenen Unterbringung unbeachtet bleibt. Ebenso bleibt bei der Konzentration auf die Deutungsmuster der konkreten Handlungsalltag der Akteur/innen unberücksichtigt. Dies lässt sich theoretisch zwar legitimieren, stellt aber dennoch eine Einschränkung der gesamten Arbeit dar. Insofern stützt sich die Autorin auf die Hoffnung, diese Einschränkungen durch eine spätere Studie beheben zu können.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit kann also folgendermassen definiert werden: Über die Analyse der Deutungsmuster der Sozialpädagog/innen soll das soziale Feld der geschlossenen Unterbringung erfasst werden. Es wird davon ausgegangen, dass sich aufgrund der unterschiedlichen Logiken, die sich in diesem Feld befinden, auch verschiedene Argumentationszusammenhänge finden lassen, die möglicherweise in einem gegenseitigen Widerspruch stehen. Hier wird sich die Frage stellen, *wie* die Sozialpädagog/innen mit diesen Widersprüchen auf argumentativer Ebene umgehen. Insofern soll die Analyse der Deutungsmuster also nicht nur der Erfassung des sozialen Feldes dienen, sondern auch den Umgang der Professionellen mit den Gegebenheiten des Feldes sichtbar machen.

Das Anliegen, das hinter dieser Arbeit steht, lässt sich auf zwei Ebenen verorten. Zum einen soll mit dieser Arbeit an die Diskussionen rund um die geschlossene Unterbringung und die Professionalisierung der Sozialpädagogik angeschlossen werden, sodass diese – wenn möglich – um eine veränderte Perspektive bereichert werden können. Auf der anderen Seite besteht die Hoffnung, dass die genauere Kenntnis des sozialen Feldes dazu führt, eine empiriebasierte Einschätzung der (allenfalls) notwendigen Veränderungen vornehmen zu können. Denn erst "wenn es gelingt, die generativen zentralen Interpretationen oder Annahmen von Deutungssystemen herauszuarbeiten, wird man sichtbar machen können, in welchem Masse sie aufgrund des von ihnen ausgehenden Konvergenzdrucks mögliche soziale Veränderungen vorstrukturieren und im Entwicklungstempo hemmen, wie umgekehrt die Identifikation zentraler Strukturprobleme erst Aussagen über die zukünftige Entwicklung von Deutungssystemen und daraus abzuleitenden Vorurteilsstrukturen ermöglichen" (Oevermann, 2001b, S. 24).

1.4 Aufbau der Arbeit

Vor diesem Hintergrund gliedert sich die vorliegende Arbeit wie folgt:

In *Kapitel 2* werden die theoretischen Grundlagen, die für die Formulierung des Erkenntnisinteresses und die abschliessende Verankerung der empirisch gewonnenen Ergebnisse leitend waren, ausgeführt: In einem ersten Abschnitt wird das dieser Arbeit zugrunde liegende poststrukturalistische Verständnis dargelegt (2.1). Der zweite Abschnitt gilt ausgewählten Aspekten der theoretischen Überlegungen von Michel Foucault, Judith Butler und Michael Winkler (2.2). Dabei können Foucaults genealogischen Studien über das Straf- und Justizsystem, die er mit den Aspekten der Machtdynamiken und Subjektivitäten verknüpft, als Ausgangspunkt des theoretischen Verständnisses der Subjektivität gelten (2.2.1). Butler schliesst an Foucault an, wobei sie ihren Fokus stärker auf die psychischen Subjektivierungsprozesse legt und so-

mit als fruchtbare Ergänzung und Weiterentwicklung von Foucault gelesen werden kann (2.2.2). Abschliessend wird der mit Hilfe von Foucault und Butler aufgespannte Horizont mit den sozialpädagogisch ausgerichteten Überlegungen Winklers ergänzt (2.2.3), um die theoretischen Grundlagen für den sozialpädagogischen Diskurs anschlussfähig zu machen. Danach wird in einem dritten Abschnitt auf die theoretische Grundlegung der Deutungsmuster eingegangen, um zum einen die Verknüpfung der poststrukturalistischen Grundannahmen mit dem Konzept der Deutungsmuster und zum anderen die projektspezifische Verwendung des Deutungsmusterbegriffs transparent zu machen (2.3.). Abgeschlossen wird dieses theoretisch ausgerichtete Kapitel mit der Präzisierung des Erkenntnisinteresses in Form der dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellung (2.4.).

In *Kapitel 3* wird das konkrete forschungsmethodische Vorgehen begründet und in seinem praktischen Ablauf dargelegt. Ebenso werden die Institutionen vorgestellt, innerhalb derer die Datengenerierung statt gefunden hat.

Kapitel 4 dient der Darstellung der empirisch gewonnenen Deutungsmuster. Nachdem in einem ersten Abschnitt die Teamdynamik diskutiert wird (4.1), gilt der zweite Abschnitt der Darstellung der analysierten Deutungsmuster (4.2). Die Darstellung bleibt an dieser Stelle noch fallimmanent und auf die empirische Datenlage eingeschränkt. Erst der nächste Abschnitt dient der fallübergreifenden Diskussion der Deutungsmuster, wobei auch hier noch auf der Ebene der empirischen Erkenntnisse diskutiert wird (4.3). Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit der Darlegung der genderspezifischen Aspekte, die sich auf der Grundlage des empirischen Datenmaterials haben herausarbeiten lassen (4.4)⁷.

In *Kapitel 5* findet die Synthese und damit die theoretische Verknüpfung und Verankerung der empirischen Ergebnisse statt. Dabei werden nicht die einzelnen Deutungsmuster, sondern die beiden Institutionen bzw. deren soziale Felder auf der theoretischen Grundlage des zweiten Kapitels diskutiert (5.1 und 5.2). Geschlossen wird diese Arbeit mit weiterführenden Überlegungen hinsichtlich der Verwendung der gewonnenen Erkenntnisse und deren Nutzen für die Diskussionen rund um die geschlossene Unterbringung und die Professionalisierung der Sozialpädagogik (5.3).

⁷ Die Begründung für die Berücksichtigung der genderspezifischen Aspekte erfolgt im zweiten Kapitel.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Die poststrukturalistische Perspektive

Nachdem poststrukturalistische Ansätze lange Zeit überwiegend im angelsächsischen Raum rezipiert wurden, sind sie heute auch in der deutschsprachigen, sozialwissenschaftlichen Forschungslandschaft breit verankert und werden als kulturwissenschaftlich orientierte, analytische Instrumentarien verstanden (vgl. Moebius & Reckwitz, 2008, S. 7ff). In der Sozialpädagogik zeigte sich dieser Einfluss in den letzten Jahren vor allem in der breiten Rezeption der Arbeiten von Foucault. Seine Perspektive fand Eingang in Arbeiten, die mit diskursanalytisch, machtanalytisch oder spezifisch poststrukturalistisch geprägten Erkenntnisinteressen verfasst wurden (vgl. bspw. Keller, 2004; Kessl, 2005; Kraus & Krieger, 2007; Ziegler, 2004). Dennoch weisen viele dieser Arbeiten nicht explizit auf ihre poststrukturalistische Orientierung hin. Da die theoretischen und thematischen Interessen der verschiedenen Ansätze im poststrukturalistischen Feld zahlreiche Differenzen aufweisen, stellt sich die Frage, anhand welcher Kennzeichen sich ein Ansatz als poststrukturalistisch identifizieren lässt. Moebius und Reckwitz (2008) kommen diesbezüglich zum Schluss, dass die Gemeinsamkeit dieser Ansätze nicht in einem spezifischen thematischen oder theoretischen Zuschnitt liegen, sondern in einer mehrfachen konzeptuellen Blickverschiebung, bzw. einer *Perspektive*, die typisch poststrukturalistische Merkmale aufweist.

Beim Poststrukturalismus verschiebt sich der Blick vom klassischen Strukturalismus weg, ohne jedoch auf dessen Grundprämissen zu verzichten. Die Annahmen der strukturalen Linguistik von Ferdinand de Saussure (1967), gemäss welchen Sinn und Bedeutung nicht in den Zeichen an sich zu finden sind, sondern nur in der differentiellen *Beziehung* zu anderen Zeichen zustande kommen, werden auch im Poststrukturalismus beibehalten. Insofern gehen auch poststrukturalistische Ansätze davon aus, dass Bedeutungen und Sinnzusammenhänge nicht ausserhalb der Sprachstruktur, sondern in der Differenz zwischen den einzelnen Signifikanten und damit in der Struktur selber liegen bzw. durch die Sprache – also durch die Verwendung der Signifikanten – erst konstituiert werden.

Während die strukturalistischen Ansätze den Fokus noch auf die Konstruktionsprozesse und die Strukturanalyse legten, wenden sich poststrukturalistische Ansätze nun den Prozessen der Destabilisierung und Selbstdekonstruktion kultureller Wissensordnungen zu. Vor dem Hintergrund von (De-)Konstruktion, Destabilisierung und Selbstdekonstruktion stehen insbesondere die Konstituierungsprozesse und die Produktion sozialer Phänomene im Zentrum des Interesses. Die Blickverschiebung und Fokusveränderung lässt sich dabei gemäss Moebius

und Reckwitz (2008) anhand fünf konzeptueller Gemeinsamkeiten aller poststrukturalistischen Ansätze verdeutlichen (vgl. ebd., S. 13ff):

Die erste Gemeinsamkeit lässt sich an einer Kritik bzw. einer Radikalisierung von de Saussures Ansatz festmachen. Während bei de Saussure das Zeichen noch als Einheit von Signifikant und Signifikat gedacht wurde, wird das Signifikat in der Radikalisierung selber zum Signifikant. Damit ist das gesamte Gebilde nun als reine *Verweiskette* von Signifikanten zu denken. Dies führt dazu, dass Saussure's geschlossenes System geöffnet wird, da eine endgültige Schliessung der Verweiskette nicht möglich ist. Die einzig möglichen Schliessungen in dieser Denkweise zeichnen sich dadurch aus, dass sie immer nur als temporäre und partielle zu verstehen sind. Durch diese analytische Öffnung der Verweiskette geraten die Prozesse der permanenten Destabilisierung kultureller Signifikationssysteme sowie die Produktion neuer oder veränderter Sinnelemente in den Blickpunkt der Betrachtungen.

Aus dieser ersten Gemeinsamkeit poststrukturalistischer Annahmen ergeben sich zwei weitere. Die partielle und temporäre Schliessung der Verweiskette bedingt immer ein "konstitutives Aussen", das die Differenz und damit die Konstituierung des geschlossenen Teils ermöglicht. Dies bedeutet, dass jede Struktur oder jede symbolische Ordnung auf dieses konstitutive Aussen existentiell angewiesen ist, weil ansonsten keine Differenz und damit auch keine Konstituierung möglich ist. Dabei gilt es allerdings zu beachten, dass nicht alles, was ausserhalb einer spezifischen Ordnung liegt, auch den Status eines *konstitutiven* Aussens besitzt. Zu einem konstitutiven Aussen wird es erst dann, wenn genau dieses Aussen ausgeschlossen werden muss, um die innere Ordnung der betreffenden geschlossenen Struktur aufrecht zu erhalten. Die Paradoxie besteht darin, dass die Notwendigkeit, die das konstitutive Aussen für eine bestimmte Ordnung einnimmt, dazu führt, dass dieses Aussen immer wieder auf die Ordnung einwirkt – womit das konstitutive Aussen gleichzeitig auch im "Inneren" der Ordnung selber liegt.

Die zweite Annahme, die sich aus der Temporalität und die Partialität der Systemschliessung ergibt, besteht in einer radikalen Verzeitlichung und Historisierung der Strukturen. Somit können aus einer poststrukturalistischen Perspektive die Strukturen nie generell, sondern immer nur in ihrem historischen und kulturellen Kontext betrachtet und analysiert werden.

Die vierte und fünfte Gemeinsamkeit poststrukturalistischer Ansätze betreffen die thematische Ausrichtung. Dabei geht es aber weniger um den Inhalt, als vielmehr darum, *wie* die Themen angegangen werden. Im Gegensatz zu strukturalistischen Ansätzen kommen poststrukturalistische Arbeiten kaum ohne die Berücksichtigung der Machtthematik aus. Denn durch die Machtmechanismen können kulturelle Ordnungen vorübergehend geschlossen wer-

den. Gleichzeitig können die Machtmechanismen diese Ordnungen auch (wieder) aufbrechen, wodurch sie einen zwar produktiven, aber auch unberechenbaren Charakter erhalten. Die Unberechenbarkeit liegt darin, dass durch das Aufbrechen der Schliessung zwar Neues entstehen kann, dessen Ausgestaltung aber nie gänzlich vorhersehbar ist. Machtmechanismen werden somit nicht mehr nur als Unterdrückung und Repressionen wahrgenommen, sondern auch in ihren produktiven Eigenschaften. Produktion und Repression werden dabei als zwei Mechanismen verstanden, die in einer dynamischen Wechselwirkung und gegenseitigen Gleichzeitigkeit stehen.

Des Weiteren zeichnen sich poststrukturalistische Ansätze durch eine "Fokussierung auf Prozesse der Subjektivierung und Materialisierung" (Moebius & Reckwitz, 2008, S. 17) aus. Die Materialisierung kultureller Ordnungen geschieht in diesem Verständnis über den Körper und die Psyche des Subjekts. Die Verkörperlichung kultureller Ordnungen hängt somit eng mit der Frage zusammen, wie die kulturellen Ordnungen nicht nur den Körper, sondern auch die Psyche formen und bedingen. Dabei können sowohl die kulturellen Ordnungen durch die Psyche, als auch die Psyche durch die kulturellen Ordnungen stabilisiert und destabilisiert werden. Mit den Fragen nach den Subjektivierungsprozessen und den verschiedenen Subjektivitäten haben sich vor allem Foucault und Butler auseinandergesetzt, wobei sie in ihren Arbeiten unterschiedliche Interessensfoki setzten. Dennoch werden die Arbeiten beider Autor/innen mit einer "Dezentrierung des Subjekts" in Verbindung gebracht.

Die Vorstellung einer "Dezentrierung des Subjekts" lässt sich nur vor dem Hintergrund klassischer Subjektkonzepte verstehen. Die moderne Philosophie fokussiert das Subjekt als eine autonome, sich selbst begründende Instanz, dem ein Selbstbewusstsein zugeschrieben bzw. unterstellt wird. Mit diesem traditionellen Subjektverständnis bricht die poststrukturalistische Analytik. Denn vor dem poststrukturalistischen Hintergrund der Verweisungskette von Signifikanten kann sich das Subjekt nicht mehr selber begründen, sondern nur als "Produkt historisch spezifischer kultureller (und psychischer) Subjektivierungsformen" (Reckwitz, 2008b, S. 78) entstehen.⁸ Das Subjekt bzw. die Subjektivität steht somit im Zentrum der Wechselwirkung von Repression und Produktion. Nur indem das Individuum sich einer kulturellen Ordnung und damit einer akzeptablen Subjekthaftigkeit unterwirft, kann es eine Subjektivität und eine Selbstregierung erlangen.

⁸ Die Negierung des Subjekts als Instanz einer eigenen Autonomie stellt die Grundannahmen der Sozialwissenschaften und insbesondere der Sozialpädagogik in Frage, da sie der Autonomie des Subjekts nicht nur einen hohen Stellenwert beimessen, sondern teilweise auch als zu erreichendes Ziel des eigenen Auftrags definieren.

Die poststrukturalistische Perspektive auf das Subjekt soll nach Reckwitz jedoch weniger als eine neue Theorie des Subjekts verstanden werden, sondern vielmehr als *Forschungsheuristik* zur Analyse von Subjektformen (vgl. Reckwitz, 2008b, S. 78). Zu dieser Heuristik gehören – wie weiter oben bereits erwähnt – eine konsequente Kulturalisierung und Historisierung, da eine bestimmte Subjektform nur in ihrem spezifischen Kontext und in Differenz zu einem konstitutiven Aussen verstanden werden kann. Dies führt auch dazu, dass Subjektivierungsweisen immer relativ zu jeweils bestimmten Wissensordnungen zu verstehen sind.

Die Produktion bzw. der Prozess der Subjektivierung geschieht (auf der Ebene des Subjekts) durch performative Praktiken der Selbstproduktion. Welche Form der Selbstproduktion bzw. welche Techniken des Selbst (u.a. Foucault, 2004) verwendet oder gewählt werden, ist abhängig von der jeweiligen Wissensordnung, bzw. von den durch diese legitimierten Formen der Subjekthaftigkeit. Und neben den akzeptierten und legitimierten Subjektivierungsformen stehen immer die nichtakzeptablen Formen (wobei die Kriterien für die eine oder andere Form selten expliziert werden). Insofern lässt sich auch das konstitutive Aussen auf allen Ebenen finden: auf der Ebene der Wissensordnungen, der Subjektivierungsweisen, der performativen Praktiken sowie auf der mentalen Ebene der einzelnen Subjekte.

Die Implizitheit der Kriterien und Regeln bedeutet, dass diese zwar die Subjektivierungsweisen bestimmen und über den Körper bzw. die Techniken des Selbst wirksam sind, den Individuen aber weder auf körperlicher noch auf mentaler Ebene bewusst sind und somit der mentalen Reflexion unzugänglich sind. Dies führt dazu, dass sich die Subjekte in ihrer Subjekthaftigkeit durchaus autonom erleben, da sie die Unterwerfung unter eine legitimierte Subjektivierungsform auf mentaler Ebene nicht erfassen können.

Aus einer poststrukturalistischen Perspektive können Subjektivierungsformen auf unterschiedlichen Ebenen analysiert werden. Eine mögliche Ebene ist diejenige der sozialen Felder. Denn es wird davon ausgegangen, dass "*jedes soziale Feld einen Subjektivierungseffekt*" (Reckwitz, 2008b, S. 88) hat und damit spezifische, akzeptierte Subjektivierungsformen (und die dazugehörenden Praktiken der Selbstproduktion) definiert. Dies führt dazu, dass nicht in jedem sozialen Feld die gleichen Subjektivierungsformen legitimiert sind, sodass ein Individuum beim Wechsel des sozialen Feldes unter Umständen auch die Subjektivierungsform ändern muss. Dies führt zwangsläufig zu einer Destabilisierung der Subjektivierungsform, die vom Individuum bewältigt werden muss.

Neben dem Wechsel des sozialen Feldes identifiziert Reckwitz noch weitere Konstellationen, die zur Destabilisierung der Subjektivierungsform führen können. So können sich bspw. unterschiedliche Wissensordnungen (die jeweils verschiedene Subjektivierungsformen legiti-

mieren) in einem Feld überschneiden. Damit würden die den Individuen zur Verfügung stehenden Subjektivierungsformen (teilweise) nicht kompatibel sein. Eine ähnliche Irritation entsteht, wenn nicht das soziale Feld, sondern das konstitutive Aussen mehrdeutig ist. Denn durch die Mehrdeutigkeit des konstitutiven Aussens ist die notwendige Differenz zum sozialen Feld nicht mehr eindeutig herstellbar (vgl. ebd., S. 91f).

Wenn die poststrukturalistische Perspektive also nicht als einheitliche Theorie, sondern als Forschungsheuristik verstanden wird, dann bietet sie die Möglichkeit, auch sozialpädagogische Kernbegriffe wie Gesellschaft, Institution, Individuum und Subjekt unter einem Blickwinkel zu betrachten, der – so die Hoffnung der vorliegenden Arbeit – zu neuen Erkenntnissen führt. Wenn man Institutionen mit geschlossener Unterbringung als soziale Felder versteht, die wiederum in andere soziale Felder eingebettet sind, dann kann man bspw. die Frage nach den Wissensordnungen stellen, die in diesen Feldern vorfindbar sind. Dies wiederum führt zu den Fragen nach den in diesen Feldern akzeptierten Subjektivierungsformen und den Selbstpraktiken, anhand derer die Subjektivierung konstituiert werden kann.

Der poststrukturalistische Fokus liegt bei der vorliegenden Arbeit also zum einen auf den in einem bestimmten sozialen Feld vorhandenen Wissensordnungen und zum anderen auf den darin auffindbaren Subjektivierungsformen und -praktiken. Wie bereits bei der Formulierung des Erkenntnisinteresses erwähnt, soll hierfür auf theoretischer Ebene auf die Arbeiten von Foucault, Butler und Winkler zurück gegriffen werden. Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses und der poststrukturalistischen Perspektive lässt sich die Wahl dieser drei Autor/innen folgendermassen begründen:

Foucault ist in seinen theoretisch und genealogisch ausgerichteten Arbeiten differenziert und umfassend auf die Thematik der Wissenssysteme, der Machtprozesse und der Subjektivität eingegangen. Sein Interesse konzentrierte sich dabei primär auf die gesellschaftlichen Prozesse der Repression und der Produktion. Butler, die an den Arbeiten von Foucault ansetzt, wendet ihren Blick dann mehr auf die innerpsychischen Prozesse der Subjektivierung. Für die theoretische Verknüpfung der Überlegungen von Foucault und Butler mit dem disziplinären Wissen der Sozialpädagogik soll auf die Arbeiten von Winkler zurückgegriffen werden. Denn auch Winkler entwickelt seine theoretischen Überlegungen vor einem poststrukturalistischen Hintergrund und fokussiert dabei die Rollen, Funktionen und Aufgaben, die sich hieraus für die Sozialpädagogik ergeben. Mit den Ansätzen von Foucault, Butler und Winkler soll also die Grundlage geschaffen werden, auf welcher die empirischen Erkenntnisse dieser Arbeit auf

theoretischer Ebene reflektiert werden können, um sie sowohl für die Disziplin als auch für die Profession der Sozialpädagogik nutzbar zu machen.

2.2 Von der Subjektivierung bis zur Sozialpädagogik: Foucault, Butler und Winkler

2.2.1 Foucault: Strafsystem und Subjektivierungsformen

Um Foucaults philosophisches Schaffen als eine der theoretischen Grundlegungen dieser Arbeit sichtbar zu machen, werden an dieser Stelle jene Aspekte und Argumentationen seiner Arbeiten ausgeführt, die als heuristische Perspektive für die empirische Untersuchung leitend waren. Dabei werden die drei Fokussierungsachsen berücksichtigt, die Foucault unter anderem in seinen Studien zur Sexualität herausgearbeitet hat: die Formierung des Wissens, die herrschenden Machtsysteme und die darin vorfindbaren Subjektivitätsformen und Subjektivierungsmöglichkeiten (vgl. u.a. Foucault, 1989). Die gleichen drei Achsen finden sich in seinen genealogischen Arbeiten zum Strafsystem wieder, denn "Thema (...) ist eine Korrelationsgeschichte der modernen Seele und einer neuen Richtgewalt. Eine Genealogie des heutigen Wissenschaft/Justiz-Komplexes, in welchem die Strafgewalt ihre Stützen, ihre Rechtfertigungen und ihre Regeln findet, ihre Wirkungen ausweitet und ihre ungeheure Einzigartigkeit maskiert" (Foucault, 1976, S. 33). Als verbindendes Element dieser drei Achsen identifiziert Foucault die Erfahrung des Individuums. Denn die Erfahrung konstituiert und manifestiert sich im, durch und am Körper der Individuen, sodass die Körper zu den Schnittstellen und den verbindenden Elementen werden.

Die folgenden Erläuterungen werden also – ausgehend vom Strafsystem als eigenes soziales Feld und Wissenssystem – die Funktionsweisen der Macht und die damit zusammenhängenden Möglichkeiten der Subjektivität thematisieren. Dabei wird ein spezifischer Fokus auf die Erfahrungsformen derjenigen Individuen gelegt, die sich im Feld des Strafsystems (oder in Teilen davon) bewegen und dort eine Form ihrer Subjektivität konstituieren.

2.2.1.1 Das Strafsystem

Wir sollten uns "die Frage stellen, wie es möglich ist, dass seit 150 Jahren die Erfolglosigkeit des Gefängnisses proklamiert wird und an diesem Gefängnis gleichwohl durchaus festgehalten wird" (Foucault, 1976, S. 350). Zum Ende seiner genealogischen Untersuchung über das Justiz- und Strafsystem im westlichen Europa wirft Foucault diese meines Erachtens nach wie vor aktuelle Frage auf, während er gleichzeitig nach den möglichen Antworten sucht.

In der historischen Entwicklung des Strafsystems lassen sich gemäss Foucault verschiedene Veränderungen feststellen, die mit der industriellen Entwicklung und den damit zusammenhängenden, staatlichen und gesellschaftlichen Umwälzungen eng verknüpft sind. So konnte die Strafgewalt bspw. in monarchischen Staatssystemen zwischen Herrschendem und Volk lokalisiert werden. Eine Gesetzesübertretung wurde als Verletzung der Souveränität des Herrschenden angesehen. Daher sollte die Bestrafung dazu dienen, das Verbrechen zu sühnen. Aber die Bestrafung sollte auch das Ungleichgewicht der Macht wieder herstellen, die für den Erhalt eines monarchischen Staatssystems essentiell ist. Die Verurteilten standen also – vermittelt über die Strafgewalt – dem Herrscher⁹ gegenüber und die Strafe diente der Wiederherstellung des Statusunterschieds von Herrscher und Verurteiltem.

Aufgrund der Veränderungen innerhalb der Staatssysteme positioniert sich nun die Strafgewalt seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts innerhalb der allgemeinen Vertragstheorie. Die Vertragstheorie sagt aus, dass die Bürger einer Gesellschaft durch ihre Bürgerschaft an den Gesellschaftsvertrag gebunden sind bzw. durch die Einbindung in den Gesellschaftsvertrag eine Bürgerschaft erhalten würden. Durch eine gesetzeswidrige Handlung brechen die Bürger diesen Vertrag und stehen somit nicht mehr nur einem Herrscher, sondern der Gesellschaft als Ganzem gegenüber. Das Paradoxon besteht darin, dass der Verurteilte aufgrund des Vertragsbruchs (bzw. des gesetzeswidrigen Verhaltens) aus dem Vertrag heraus fällt. Gleichzeitig wird von ihm verlangt, sich mit allen Kräften um eine Wiedereinbindung in den Vertrag zu bemühen. Konkret bedeutet dies, dass er sich an der Bestrafung beteiligen soll, die ihm aufgrund des Vertragsbruchs von der Gesellschaft auferlegt wird (obwohl der zu diesem Zeitpunkt schon aus dem Vertrag ausgeschlossen ist). Das Ziel der Bestrafung, nämlich einen Bürger wieder in den Vertrag einzubinden, wird somit schon für den Prozess dieser Einbindung vorausgesetzt – denn das Individuum hat sich auch während der Zeit des Einbindungsprozesses dem Gesellschaftsvertrag unterzuordnen. Die Bedingung, sich zu jedem Zeitpunkt dem Gesellschaftsvertrag zu unterordnen, muss vor dem Hintergrund gelesen werden, dass jeder Vertragsbruch als Bedrohung des Gesellschaftssystems aufgefasst wird. Insofern hat sich also aufgrund des Wechsels im Staatssystem die Legitimierung der Strafe "von der Rache des Souveräns auf die Verteidigung der Gesellschaft verschoben" (Foucault, 1976, S. 115).

Die Situierung der Strafgewalt in diesem, auf einem Vertrag beruhenden, Gesellschaftssystem hat also zur Folge, dass nun nicht mehr (wie in monarchischen Staatssystemen) die Sühnung einer Souveränitätsbeleidigung oder die Wiederherstellung des Machtungleichgewichts im

⁹ Da Foucault in seinen Arbeiten auf eine geschlechtergerechte Sprache verzichtet, wird dies in diesem Kapitel ebenso gehandhabt.

Zentrum des Interesses steht. Vielmehr geht es nun um die unbedingte (Rück-)Einbindung der Bürger in den Gesellschaftsvertrag. Mit dieser (Rück-)Einbindung wird die Absicht verfolgt, den *Nutzen* der Bürger für die Gesellschaft zu erhalten. Konkret sollen die Bürger – vermittelt über den Einsatz ihrer Arbeitskraft – das ökonomische Wohlergehen der Gesellschaft sichern und erhalten. Insofern geht es bei der Einbindung der Bürger in den Gesellschaftsvertrag weniger um die Interessen des einzelnen Bürgers, als vielmehr um die Sicherung des ökonomischen Wohlergehens der gesamten Gesellschaft.

Auf argumentativer Ebene wird die Einbindung in den Vertrag mit dem Erhalt des Status' eines Rechtssubjekts legitimiert. Als Rechtssubjekte verfügen die Bürger über Rechte und Pflichten innerhalb dieses Vertrags. Um in den Genuss der Rechte zu kommen, müssen auch die Pflichten erfüllt werden (da ein Nicht-Einhalten der Pflichten als Vertragsbruch gelesen wird). Und eine der primären Pflichten eines Rechtssubjekts liegt eben darin, sich am Erhalt des ökonomischen Wohlergehens der Gesellschaft zu beteiligen. Somit führt die Etablierung eines Rechtssubjekts dazu, dass die Verurteilten nicht mehr (wie in monarchischen Staatssystemen) einfach beseitigt werden können. Denn dies würde sowohl gegen ihre Rechte als Rechtssubjekte, als auch gegen ihre im Dienste der Gesellschaft stehenden Produktivkräfte verstossen.

Wenn die Subjekte in ihren Produktivkräften für die Gesellschaft genutzt werden sollen, dann bedingt dies, dass es sich bei den Rechtssubjekten nicht um irgendwelche Individuen handelt, sondern um gehorchende Subjekte. Denn nur ein gehorchendes Subjekt, das sich vollständig der Kontrolle des Staates oder der Gesellschaft unterwirft, kann so gesteuert werden, dass es die geforderte Produktivität erbringt. Somit steht hinter der Etablierung eines Rechtssubjekts die Herstellung eines gehorchenden Subjekts, das sich dem Gesellschaftsvertrag vollständig unterworfen hat.

Wenn mit Hilfe des Strafsystems ein gehorchendes Subjekt (wieder-)hergestellt werden soll, dann muss die Funktion der Bestrafung eines vertragsbrüchigen Individuums darin liegen, dieses in eine spezifische Subjektivität (rück-)zutransformieren.

Diese Transformation wird – aus einer poststrukturalistischen Perspektive – als eine Doppelwirkung von Repression und Produktion verstanden. Das Subjekt soll in das herrschende Machtsystem eingebunden und dadurch normalisiert werden. Hierfür ist es notwendig, dass sich das Individuum dem System vollständig unterwirft und dadurch sowohl die Strukturen als auch die mit der Normalisierung zusammenhängende Definition seiner selbst übernimmt. Oder in anderen Worten: die Strukturen des Machtsystems müssen vom Individuum *inkorpo-*

riert werden, sodass durch diese Inkorporierung die Produktion und Etablierung eines neuen Subjekts möglich wird. Eine reine Unterwerfung des Individuums würde nicht ausreichen, weil dadurch noch keine neue Subjektivität konstituiert würde. Die Inkorporierung der Strukturen ist somit die Voraussetzung und der Prozess für eine gelingende Subjektivierung. Somit liegen die Folgen einer erfolgreichen Subjektivierung unter anderem darin, dass die Gesetzesbrecher die Verantwortung für ihr Handeln übernehmen und gleichzeitig das Konstrukt bestätigen, das während dem Strafprozess über sie erstellt wurde (vgl. Foucault, 1976, S. 52). Die Verantwortungsübernahme und die Konstruktbestätigung sind für das Strafsystem aus zwei Gründen essentiell: Dadurch werden (1) das (inkorporierte) Machtsystem und die Normalisierung bestätigt, was wiederum die Etablierung und Legitimierung des Systems unterstützt. Und (2) wird dadurch die Transformation des Subjekts auch für Aussenstehende sichtbar, wodurch der Erfolg des Strafprozesses bestätigt wird.

Die Funktionen des Strafsystems und die damit zu erreichenden Ziele können vor dem Hintergrund des Gesellschaftsvertrags sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene lokalisiert werden. Denn die Bestrafung eines Individuums soll nicht nur auf das Individuum selber zielen, sondern sie soll ihre Wirkung in der ganzen Gesellschaft entfalten: die "Strafe muss sich am stärksten bei jenen auswirken, welche die Untat nicht begangen haben" (Foucault, 1976, S. 121). Dieser auch als präventiv zu bezeichnende Charakter des Strafsystems soll dazu führen, dass es in einer Gesellschaft gar nicht zu Gesetzesübertretungen kommt (weil die Individuen die damit antizipierten negativen Folgen fürchten). Damit diese Wirkung eintritt, ist es notwendig, dass die negativen Konsequenzen einer Gesetzesübertretung in jedem Fall und mit absoluter Sicherheit eintreten. Denn je grösser die Chance, dass eine Gesetzesübertretung unentdeckt oder folgenlos bleibt, umso schwächer ist die Wirkung der Bestrafung Einzelner auf die Gesamtheit. Dies bedeutet, dass die Sicherheit der zu erwartenden Strafverfolgung so hoch sein muss, dass sie von den Subjekten als (durch Institutionen geschaffene) Naturgegebenheiten aufgefasst werden (vgl. ebd., S. 134). Wenn dies gelingt, dann wird die Bevölkerung das Machtsystem nicht mehr an einem bestimmten Ort lokalisieren, sondern sie wird es (als Naturgegebenheit) überall und nirgends verorten. Damit würde das Machtsystem praktisch unangreifbar, weil es als nicht lokalisier- und damit als nicht veränderbar aufgefasst wird.

Das Bestreben, jede Gesetzesübertretung mit absoluter Sicherheit zu ahnden, ist nur umsetzbar, wenn die Gesellschaft einer totalen Überwachung und Kontrolle ausgesetzt wird. Da die ununterbrochene Kontrolle des einzelnen Individuums durch Dritte aber nicht möglich ist,

muss die Kontrolle ins Innere der Individuen verlegt werden. Die *Ideen* von Verbrechen und Züchtigung, sowie ihre naturgemässe Zusammengehörigkeit müssen Teil des *Bewusstseins* jedes einzelnen Individuums werden. Durch die Verankerung der Ideenkette "Verbrechen-Züchtigung" wird diese von den Individuen als eine unveränderliche Ordnung der *eigenen Vernunft* wahrgenommen. Die externe Kontrolle soll sich also durch die Etablierung einer internen Kontrolle unsichtbar und damit unantastbar machen. Denn zum einen ist die Macht dann nicht mehr lokalisierbar (weil am Ort des Bewusstseins selbst) und zum anderen würde sich jeder Angriff auf die Macht gegen das angreifende Individuum selbst wenden.

Um eine solche Inkorporierung des Machtsystems zu erreichen, müssen die Techniken der Macht möglichst subtil sein (da sie ansonsten bereits vor der Inkorporierung angegriffen würden). Nach Foucault verbiegt sich somit die Strafgewalt in eine "Disziplinargewalt der Überwachung" (Foucault, 1976, S. 287), die eben nicht nur einzelne Individuen betrifft, sondern als Zwangssystem der Zivilisation alle Individuen der Gesellschaft mit einschliesst (vgl. ebd., S. 377).

Um eine Disziplinargewalt der Überwachung erfolgreich zu etablieren, müssen die Subjekte kategorisiert werden. Denn aufgrund der Kategorisierung kann entschieden werden, welche Individuen eine akzeptierte Subjektivität verkörperlicht und konstituiert haben bzw. bei welchen Individuen eine Transformation angeordnet werden muss. Dabei liegt das für die Kategorisierung benötigte Wissen einseitig auf Seiten der Strafgerichtsbarkeit. Diese ungleiche Wissensverteilung ist für den Erhalt des Machtsystems essentiell und wird gemäss Foucault unter anderem darin sichtbar, dass während einer Strafuntersuchung das Wissen über den Angeklagten in relativer Unabhängigkeit vom Angeklagten selbst hergestellt wird. Die Strafgerichtsbarkeit konstruiert also in alleiniger Machtvollkommenheit eine Wahrheit über Individuen, Handlungen und Verhaltensweisen, der sich die Individuen unterordnen müssen.

Die Kategorisierung und die Herstellung der Wahrheit über die angeklagten Individuen können (poststrukturalistisch ausgedrückt) nur über die Existenz eines konstitutiven Aussens geschehen – in diesem Fall über die Kategorien für die nicht-angeklagten Individuen. Dies bedeutet, dass über die Kategorisierung der Angeklagten auch ein konstitutives Aussen für die nicht-angeklagten Individuen etabliert wird.

An diesem Punkt zeigt sich, dass die Strafgewalt auf pragmatischer Ebene zwar auf einzelne Individuen zielt, dass dies aber nur mit Hilfe der Kategorisierung der gesamten Gesellschaft möglich ist. Damit stehen nicht nur die angeklagten Individuen im Wirkungsfeld der Strafgewalt, sondern die Gesellschaft als Ganzes und in all ihren Teilen. Über die Kategorisierung

werden die Individuen gemäss den in einer Gesellschaft akzeptierten Subjektivierungsformen eingeordnet und unter Umständen zu einer Transformation ihrer Subjektivität gezwungen.

Wie bereits weiter oben ausgeführt wurde, lokalisiert Foucault die Disziplinargewalt auf der Ebene des abstrakten Bewusstseins. Diese Positionierung und die dadurch erreichte Subtilität der Gewaltmechanismen fungieren auch als Schutz für die Strafjustiz. Denn wenn die Justiz nicht mehr als der primäre Ort der Bestrafung wahrgenommen wird, verliert sie einen wesentlichen Teil ihrer Angriffsfläche. Ein weiterer Schutzfaktor besteht darin, dass nicht mehr die Bestrafung des Subjekts, sondern die Besserung bzw. die Transformation der Subjektivität im Zentrum des Interesses steht. Und diese Transformation kann nicht mehr von der Justiz übernommen werden, sondern sie muss in die Verantwortung von pädagogisch ausgerichteten Institutionen gelegt werden (da es sich nun um ein pädagogisches Problem handelt).

Durch die Übertragung der Transformationsaufgabe auf pädagogische Institutionen erhöhen sich die Unsichtbarkeit und der Schutz der Justiz. Damit gibt die Justiz aber gleichzeitig einen Teil ihrer Definitions- und Wissensmacht ab. Denn nun können die mit der Transformationsaufgabe betrauten Institutionen mitbestimmen, welche Subjektivitäten anzustreben sind, wie diese erreicht werden sollen und wann sie als geglückt gelten (bzw. wann die Subjekte entlassen werden können). Die Institutionen erhalten somit ein Mitbestimmungsrecht über die Länge der Massnahmen, wodurch die Gerichtsentscheide nicht mehr alle Aspekte einer Verurteilung betreffen. Das Wissen der Pädagogik wird ins Machtsystem der Strafgerichtsbarkeit eingebunden, wodurch ihm ein bestimmtes Mass an Macht zugestanden wird. Der Bereich, in welchem die Pädagogik ihre Macht entfalten kann, ist dabei zwar auf den Vollzug der Strafe (und deren zeitliche Länge) eingegrenzt. Doch hier hat sie ein hohes Mass an Selbstbestimmung, gehören doch "ihre Eigenschaften, ihre Strenge (...) zu einem autonomen Mechanismus, der die Wirkungen der Bestrafung innerhalb des sie produzierenden Apparates kontrolliert" (Foucault, 1976, S. 315).

Auf individueller Ebene besteht das primäre Ziel der Strafjustiz in der umfassenden Disziplinierung und Transformation der Subjekte. Somit geht es nicht mehr um die Straftat an sich, sondern darum, (unter dem Vorwand, eine Tat zu klären oder zu sühnen) ein Individuum zu qualifizieren. Die Qualifizierung betrifft dabei nicht nur die Subjektivität des Individuums vor der Straftat, sondern auch diejenige Subjektivitätsform, in die sich das Individuum als gehorchendes Rechtssubjekt zu transformieren hat. Insofern geht es um die *Kontrolle*, die *Disziplinierung* und die *Subjektivierung* der Individuen (vgl. Foucault, 1976, S. 27f).

An dieser Stelle stellt sich die Frage, *wie* bzw. mit Hilfe welcher Techniken diese Disziplinierung der Subjekte geschehen soll – und dies ist im heutigen Verständnis des Strafsystems eine pädagogische Frage geworden. Denn die Verurteilung ist nicht mehr nur eine legale Sanktionsentscheidung, sondern eine Normalitätsabschätzung (vgl. ebd., S. 31), aufgrund derer die pädagogischen Institutionen ihr weiteres Vorgehen planen und umsetzen sollen.

Nach Foucault lassen sich bei diesen Techniken der Disziplinierung verschiedene übergreifende Prinzipien identifizieren. Das erste Prinzip ist die Isolierung des Individuums. Weil das Individuum in der Isolation sich selber ausgeliefert ist, soll durch sie eine Unterwerfung des Individuums erreicht werden (vgl. ebd., S. 302f). Damit soll der Eindruck entstehen, dass die Bestrafung nicht von aussen auf das Individuum einwirkt, sondern vom Individuum selber kommt (womit die eigentliche Strafgewalt in ihrer Unsichtbarkeit und Unangreifbarkeit bestätigt wird). Die Idee hinter der Isolation besteht darin, dass die "bestrafende Stimme" in Form des Gewissens auf das Individuum einwirkt, womit Ausgangs- und Zielpunkt der Bestrafung und der Besserung in das Individuum selbst gelegt werden.

Diese Übertragung auf das verurteilte Individuum wird dadurch verstärkt, dass die Isolation nicht von Individuen gewährleistet wird, sondern mit der architektonischen Hilfe von Mauern. Dadurch sind die Wächter nicht mehr sichtbar und stellen für die Isolierten keine Angriffsfläche mehr dar. Was also für die Wächter als Schutz gesehen werden kann, ist für die Isolierten insofern gefährlich, als sie nun ausschliesslich sich selber gegenüber stehen.

Damit die Isolierung wirksam ist, muss sie vollständig sein. Das heisst, dass die Verurteilten nicht nur von den Wächtern und den Mitgefangenen isoliert werden, sondern auch von ihrem sozialen Umfeld (ausserhalb des Gefängnisses). Denn nur wenn jede Beziehung, die nicht von der Macht kontrolliert wird, unterbunden wird, ist eine absolute Unterwerfung unter das Machtsystem möglich (vgl. ebd., S. 307). Und nur so ist auch die Subjektivitätsform, die von den Verurteilten konstituiert werden soll, bestimm- und kontrollierbar.

Die Kategorisierung und Isolierung der Subjekte führt des Weiteren zu einer ausgeprägten Individualisierung. Denn das Individuum erhält nicht nur seinen "eigenen" Raum, sondern auch sein individuelles Etikett der spezifischen Kategorie, durch welches es sich von allen anderen Individuen unterscheidet (und gleichzeitig mit ihnen verbunden wird). Das Subjekt wird also in ein klar definiertes System eingeordnet, um sich der Normalisierung zu unterordnen. Und auch dies dient dazu, die Kontrolle über die Subjektivitätsform, in welche sich das Individuum transformieren soll, aufrecht zu erhalten.

Individualisierung und Normalisierung, die Einordnung ins Machtsystem und die (produktive) Subjektivierung gehören demzufolge unmittelbar zusammen. Die Übergabe des Einschlusses

an eine architektonische Gegebenheit (die Mauern des Isolationszimmers) verschiebt die Ausübung der Macht ins Abstrakte und in die Subtilität. Und dies ist gemäss Foucault wiederum eine Bedingung, damit das Machtsystem überhaupt erhalten werden kann.

Die Isolierung und die Individualisierung ermöglichen also die Lückenlosigkeit der Kontrolle und der Überwachung des Individuums. Dies ist für eine erfolgreiche Transformation bzw. Subjektivierung auch notwendig, da hierfür das Einüben bestimmter Körpertechniken, Handlungen, Gewohnheiten etc. unabdingbar sind. Denn die Transformation geschieht gemäss Foucault über den Körper; der Körper produziert die Subjektivierung über die Unterwerfung, sodass sich diese auch im Körper materialisiert. Dabei gewährleistet die Kontrolle über die Materialisierung zum einen, dass die Individuen sich nur in die legitimierten Subjektivitätsformen transformieren und zum anderen, dass nur bestimmte Subjektivitätsformen als solche anerkannt werden (vgl. Foucault, 1976, S. 168).

Die Isolierung und die Individualisierung innerhalb der Institutionen verfolgen noch einen weiteren Zweck, der sich auf der Gruppenebene lokalisieren lässt: Es soll verhindert werden, dass die Insassen einer Institution eine einheitliche und solidarische Gesamtheit bilden (vgl. ebd., S. 183). Denn durch eine Solidarisierung wäre ein vollständiger Einschluss ins Machtsystem nicht möglich (da es zu keiner Individualisierung kommen würde). Und die Solidarisierung würde den Individuen eine Subjektivitätsform ermöglichen, die der von der Institution (und dem Machtsystem) angestrebten Subjektivitätsform entgegensteht. Es zeigt sich also auch hier, dass es innerhalb des Strafsystems nicht darum geht, zu *irgendeiner* Subjektivität zu gelangen; sondern die Individuen sollen sich in einer *ganz bestimmten, innerhalb des Machtsystems definierten* Subjektivität produzieren und etablieren.

Für diese Subjektivität ist es – wie bereits weiter oben erwähnt – notwendig, dass der Verurteilte die Wahrheit, die das Strafsystem (bzw. die darin dominierenden Disziplinen) über ihn erstellt hat, inkorporiert und somit als seine eigene Wahrheit wahrnimmt. Mehr noch: Der Verurteilte muss die Transformation seiner selbst, und damit sowohl jene Definition oder Kategorisierung seiner selbst *vor* als auch jene *nach* der Transformation (und damit den *Prozess* der Transformation) verbalisieren können. Hierzu muss er sich das von der Pädagogik (oder der jeweils zuständigen Disziplin) zur Verfügung gestellte Wissen und die damit verknüpften Ausdrucksweisen aneignen. Oder anders formuliert: Der Verurteilte muss sich ins dominierende Zeichensystem einordnen, dieses übernehmen und sich selber mit Hilfe dieses Zeichen-

systems bzw. innerhalb dieses Zeichensystems produzieren, etablieren oder eben subjektivieren.¹⁰

Zusammenfassend stellt Foucault sieben "Universalmaximen" auf, die in jedem Strafvollzug zu finden sind, wenn er die oben ausgeführten Ziele erreichen will: Als erstes nennt Foucault das Prinzip der Besserung, das besagt, dass die Haftstrafe weniger zur Sühnung einer Handlung, als vielmehr zur Transformation eines Subjektes beitragen soll. Zweitens: Das Prinzip der Klassifikation führt dazu, dass die Gefangenen isoliert und damit auch kategorisiert werden müssen. Die Länge und der Ablauf der Strafen müssen den Fortschritten der individuellen Subjektivierung angepasst werden, was dem dritten Prinzip – der Flexibilität der Strafen – entspricht. Das vierte Prinzip ist jenes der Arbeit als Pflicht und Recht. Damit werden die ökonomische Verwertbarkeit des Individuums für die Gesellschaft sowie dessen Status als Rechtssubjekt angesprochen, woraus das Recht und eben auch die Pflicht auf Arbeit abgeleitet werden. Das fünfte Prinzip bezieht sich auf die Umsetzung der Massnahmen, die von der Justiz auf die Pädagogik verschoben wurde. Die Besserungsstrafe wird als Erziehungsmassnahme konzipiert, auf die der Verurteilte ein Recht hat, zu der er aber gleichzeitig auch verpflichtet wird.

Das sechste und siebte Prinzip betreffen die Institutionen selbst. So soll (gemäss dem Prinzip der technischen Kontrolle der Haft) das Leben der Verurteilten unter der Kontrolle eines hierfür spezialisierten Personals stehen. Und den eigentlichen Massnahmen in den Institutionen muss die Kontrolle durch spezifische Anschlussinstitutionen folgen, bis der Verurteilte endgültig normalisiert und in das Machtsystem einpasst bzw. sich darin subjektiviert hat (vgl. Foucault, 1976, S. 346ff). Hinsichtlich des Körpers kann festgestellt werden, dass dieser für die Massnahmen und die Subjektivität nach wie vor unabdingbar ist. Dennoch hat "eine gewisse Diskretion in der Kunst des Zufügens von Leid, ein Spiel von subtileren, geräuschloseren und prunkloseren Schmerzen" (ebd., S. 15) Eingang in die Techniken der Bestrafung gefunden – wodurch es für die Verurteilten umso schwieriger wird, sich dagegen zu wehren.

2.2.1.2 Wissen und Macht

Foucault versteht das Strafsystem und die davon betroffenen Institutionen nicht nur als Macht-, sondern auch als "Wissensapparate" (Foucault, 1976, S. 164), weswegen seinem Ver-

¹⁰ Die Fähigkeit zur Verbalisierung ermöglicht es auch, dass die erreichte Subjektivität von aussen festgestellt und somit von den professionellen Fachkräften und den Institutionen als Bestätigung ihres Handelns angesehen werden kann.

verständnis von Wissen an dieser Stelle nachgegangen werden soll. Hinsichtlich des Wissens unternimmt Foucault (ganz in der Tradition des Poststrukturalismus) eine Blickverschiebung, ohne jedoch die Prämissen klassischer Denktraditionen gänzlich zu negieren. Er geht von der Frage aus, wie die ökonomischen Lebensbedingungen ihren Ausdruck oder Abdruck im Bewusstsein des Menschen finden. Diese vom "akademischen Marxismus" (Foucault, 2003, S. 9) gestellte Frage weist nach Foucault jedoch einen essentiellen Mangel auf: Sie ginge davon aus, dass der Mensch als Erkenntnissubjekt wie eine Art Folie vorgegeben sei, in welche sich die äussere Welt nur noch einzuprägen habe. Damit würden soziale Praktiken ihren Weg in das Erkenntnissubjekt hinein finden, wo dann neue Wissensbereiche erzeugt würden (der Weg also wieder vom Subjekt nach aussen führe). Foucault geht nun davon aus (und versucht es in seinen Studien nachzuweisen), dass über die sozialen Praktiken nicht nur Wissensbereiche entstehen, die ausserhalb des Subjekts lokalisiert sind, sondern dass durch die Erzeugung der Wissensbereiche auch gänzlich neue Subjektivitätsformen entstehen und konstituiert werden können. Insofern betrachtet er das Erkenntnissubjekt nicht als etwas, das bereits vor der Wissenserzeugung besteht. Vielmehr wird das Subjekt erst durch diesen Prozess der Wissenserzeugung produziert, etabliert oder transformiert. Das Wissen drängt oder prägt sich also nicht einem vorhandenen Erkenntnissubjekt auf, sondern lässt eine vollkommen neue Art von Erkenntnissubjekt entstehen (vgl. ebd., S. 10). Foucault schliesst damit an die Überlegungen Nietzsches an, demgemäss die Erkenntnis kein Bestandteil der menschlichen Natur ist, sondern vom Menschen erst erfunden worden ist bzw. immer wieder erfunden werden muss. In diesem Verständnis gibt es keine universellen Bedingungen der Erkenntnis, da diese stets das punktuell geschichtliche Ergebnis von Bedingungen ist und die Bedingungen nicht in den Bereich der Erkenntnis gehören (vgl. ebd., S. 25).

Weiter oben wurde aufgezeigt, dass während der Strafuntersuchung eine Wahrheit über den Angeklagten in alleiniger Machtvollkommenheit der Strafgerichtsbarkeit produziert wird. Dabei qualifizieren die rechtlichen Systeme die zu Verurteilenden als Rechtssubjekte. Als solche können sie ins Gefängnis oder in eine Besserungsanstalt eingewiesen werden, damit dort mit Hilfe von Beobachtung und anderer Techniken die Kenntnis über sie kontinuierlich aktualisiert, ausgebaut und etabliert wird. Dies führt dazu, dass die Individuen innerhalb des Gefängnisses weniger aufgrund ihrer Verbrechen (also in ihrem Status als Rechtssubjekte) als vielmehr entsprechend ihren vom Personal wahrgenommenen Charaktere klassifiziert werden. Insofern zielt die gesetzliche Strafe in ihrer Vollzugstechnik auf das Leben bzw. den *Charakter* des Individuums (vgl. Foucault, 1976, S. 323). Und um diesen Charakter zu beurteilen und

zu kategorisieren wird nicht auf das Gesetz, sondern auf die *Norm* zurückgegriffen, die innerhalb dieses Wissensapparates erzeugt wird.

An diesem Beispiel zeigt sich, dass sich die Wissenserzeugung in verschiedene Richtungen und in einem fortwährenden Kreislauf vollzieht: Über die Beobachtung der Individuen wird Wissen erzeugt, mit dessen Hilfe die wissenschaftlichen Disziplinen konstituiert werden. Die wissenschaftlichen Disziplinen wiederum produzieren diejenigen Subjektivitätsformen, die den Individuen als legitime Formen zur Verfügung gestellt werden. Gleichzeitig definieren sie auch die Techniken, mit deren Verwendung sich die Individuen in den verlangten Subjektivitätsformen konstituieren können. Insofern dient das erzeugte Wissen sowohl der Etablierung der wissenschaftlichen Disziplinen, als auch der Konstituierung der Subjektivitätsformen. Eine erfolgreiche Subjektivierung innerhalb dieser Wissenserzeugung ist somit nicht nur für die Individuen notwendig, sondern sie dient auch dem wissenschaftlichen Wissen als Beleg für ihr rechtmässiges Handeln. Denn mit Hilfe einer erfolgreichen Subjektivierung wird die "Wahrheit des Wissens" im Körper materialisiert und damit als absolute Wahrheit wahrgenommen.

Der Delinquent steht somit an einer markanten Schnittstelle. Er "stellt unter dem Schutz der Medizin, der Psychologie oder der Kriminologie ein Individuum dar, in dem der Rechtsbrecher und das Objekt einer gelehrten Technik – beinahe – eins werden." Damit hat "das Gefängnis durch die Fabrikation der Delinquenz der Strafjustiz ein einheitliches und von 'Wissenschaften' autorisiertes Gegenstandsfeld und damit einen allgemeinen Horizont von Wahrheit zur Verfügung gestellt" (Foucault, 1976, S. 329). Entscheidend ist, dass sich dieses Gegenstandsfeld den Individuen nicht einfach nur einprägt, sondern dass sie erst in diesem Feld als Erkenntnissubjekte konstituiert werden, indem sie innerhalb dieses Feldes ihre Subjektivität etablieren müssen.

Damit dieser Kreislauf funktioniert, ist die Verknüpfung von Wissen und Macht unabdingbar. Denn Macht bringt Wissen hervor und Wissen erzeugt Macht, sodass sich Macht und Wissen unmittelbar gegenseitig einschliessen (vgl. ebd., S. 39). Der Machtaspekt liegt hinsichtlich des Wissens unter anderem darin, dass die Definitionsgewalt die einem Wissenskörper zugehörigen Subjektivitäten und Erzeugungstechniken bestimmen und durchsetzen kann. Die Macht besteht somit zum einen in der Bestimmung dessen, was und wie das Wissen generiert wird. Und zum anderen werden über dieses Wissen die Techniken und die Formen der Subjektivität definiert, die in einem bestimmten sozialen Feld als legitim erachtet und damit von den Individuen erzwungen werden.

Eine Bedingung für das Funktionieren dieses Komplexes von Wissen und Macht besteht darin, dass das Wissen nicht transparent gemacht wird – das Wissen ist den wissenschaftlichen Disziplinen und ihren Vertreter/innen vorbehalten. Dennoch braucht es die Delinquenten für die Herstellung des Wissens (der Delinquent als Objekt einer Information) und für die Bestätigung dieser Wahrheit (in Form der Subjektivierung). Hierfür sind die Delinquenten aber niemals Subjekte in der Kommunikation mit den Disziplinen (Foucault, 1976, S. 257). Nur wenn das Wissen für die Delinquenten implizit oder ungewiss bleibt, kann es seine Macht hinsichtlich des Formzwangs der Subjektivität entfalten.

Die poststrukturalistisch geprägte Blickverschiebung Foucaults wird auch hinsichtlich seines Machtverständnisses deutlich. Denn nach Foucault stellt Macht nicht etwas Statisches dar, das an einem bestimmten Ort fixiert werden könnte. Macht ist vielmehr eine Strategie, die nur durch deren Gebrauch existiert: Macht ist "nicht so sehr etwas, was jemand besitzt, sondern vielmehr etwas, was sich entfaltet" (Foucault, 1976, S. 38). Die Verknüpfung von Macht und Wissen findet sich demzufolge in der Verknüpfung derjenigen Prozesse, durch welche sich Macht und Wissen produzieren. Um also zu einem Verständnis hinsichtlich der Macht zu gelangen, müssen die *Mechanismen* erforscht werden, durch welche sich die Macht und das Wissen etablieren.

In den Entwicklungen des Strafsystems hebt Foucault vor allem die Tendenz einer Verfeinerung der Machtmechanismen hervor, in welche die Existenz der Individuen eingerahmt ist. "Es handelt sich um eine Anpassung und Verfeinerung der Apparate, die das alltägliche Verhalten der Individuen, ihre Identität, ihre Tätigkeit, ihre scheinbar bedeutungslosen Gesten erfassen und überwachen" (Foucault, 1976, S. 99). Hierfür elementare Techniken sind die Übung oder in anderen Worten: die Disziplin und die Überwachung. Hinsichtlich der Überwachung bzw. der Kontrolle ist es wie gesagt wesentlich, dass sie unsichtbar ist. Deswegen sollen die Institutionen so gestaltet sein, dass die Techniken der Überwachung für die Individuen nicht einsehbar sind – während umgekehrt die Individuen zu jedem Augenblick deutlich sichtbar gemacht werden. Insofern setzt sich die Disziplinarmacht durch, "indem sie sich unsichtbar macht, während sie den von ihr Unterworfenen die Sichtbarkeit aufzwingt. (...) Es ist gerade das ununterbrochene Gesehenwerden, das ständige Gesehenwerdenkönnen, (...) was das Disziplinarindividuum in seiner Unterwerfung festhält" (ebd., S. 241). Durch die ständige Überwachung wird ein Druck auf die Individuen aufgebaut, der bereits vor der Begehung von Fehlern oder Verbrechen wirken soll.

Die Richtlinien für die Beurteilung der Individuen sind diejenigen der disziplinären Norm, die sich hier als Zwangsprinzip etabliert. Diese "Normalisierungsmacht" (ebd., S. 237) soll auf

der einen Seite eine Homogenisierung der Individuen bewirken (indem sich alle nach der gleichen Norm verhalten sollen) und auf der anderen Seite eine Individualisierung, da die Individuen in ständigem Vergleich zur Norm und zu den anderen Individuen stehen. Diese Individualisierung (ein weiterer Machtmechanismus) wird noch dadurch verschärft, dass durch den Einschluss der Verurteilten alle Beziehungen abgebrochen werden, die nicht der Überwachung der Institution unterliegen.

Eine Verfeinerung der Machtmechanismen zeigt sich darin, dass die Kontrolle nicht nur auf das Verhalten der Individuen zielt, sondern auch auf ihr Begehren. Die Technik zur Kontrolle über das Begehren besteht darin, dass die Individuen (in Anlehnung an die kirchliche Beichte) regelmässig über ihr Innenleben, ihre Wünsche, ihre Gedanken und ihre Gefühle berichten müssen. Damit können die Individuen nicht nur in ihrem äusseren Verhalten überwacht werden, sondern über die Sichtbarmachung auch in ihrem Inneren. Die Wissensproduktion wird somit auf das Innere der Individuen ausgedehnt, wodurch sich die Macht nun auch an dieser Stelle entfalten kann.

Neben der Kontrolle steht die Disziplin. Sie bezeichnet alle Techniken, anhand welcher die Individuen diszipliniert werden bzw. anhand welcher sich die Individuen im Endeffekt selber disziplinieren sollen. Dabei handelt es sich "um minutiöse, oft um unscheinbare Techniken, die aber ihre Bedeutung haben" (Foucault, 1976, S. 178). Diese Techniken wirken zuvorderst auf den Körper, welcher im Detail bearbeitet werden soll. Der Körper soll gefügig gemacht werden, um ihn zugleich nützlicher zu machen (wobei der Nutzen von der Normalisierungsmacht definiert wird). "Die Disziplin steigert die Kräfte des Körpers (um die ökonomische Nützlichkeit zu erhöhen) und schwächt diese selben Kräfte (um sie politisch fügsam zu machen)" (ebd., S. 177). Aber auch das eben erwähnte Offenlegen des eigenen Innenlebens gehört zu diesen Techniken. Insofern besteht auch hier der doppelte Mechanismus der Repression und Produktion, wobei die Art und das Ergebnis der Produktion durch die Repression streng kontrolliert werden.

Des Weiteren machen sich die Institutionen für die Umsetzung der Disziplinierungstechniken den Raum zunutze. Der Raum soll so gestaltet sein, dass die Verurteilten jederzeit für das Personal sichtbar sind. Die Verurteilten werden über die räumliche Verteilung aber auch voneinander getrennt. Damit soll auf der Ebene der Gefangenen eine Gruppenbildung vermieden werden, während es den Aufsichtspersonen die Kontrolle der einzelnen Individuen erleichtert. Vor diesem Hintergrund kann die Isolationshaft ebenso erklärt werden wie der Umstand, dass der spezifische Aufenthaltsort der Gefangenen im institutionellen Alltag jederzeit vorgegeben ist: Das Personal weiss immer, wo die Verurteilten sind.

Weitere Techniken im Disziplinarsystem finden sich im Zwang zu einer geregelten Arbeit und in der minutiösen Überwachung des alltäglichen Verhaltens. Dazu gehören diejenigen Tätigkeiten, zu denen die Gefangenen verpflichtet werden, aber auch diejenigen Dinge, die die Verurteilten während ihrer "Freizeit" tun (sollten).

Damit all diese Techniken ihre Wirkungen entfalten können, müssen sie mit Hilfe der Übung inkorporiert werden, um dort die Transformation des Subjekts zu bewirken. Hierfür ist die Zeit ein wichtiger Faktor. Und weil die für diese Transformation benötigte Zeit nicht für alle Individuen gleich ist, liegt die Bestimmung der individuellen Aufenthaltszeit in der Definitionsgewalt der Institutionen. Dies kommt im Rückschluss den Institutionen zugute, denn auch sie brauchen Zeit, um ihr Wissen über die Individuen und Subjekte zu generieren und zu konstituieren. Daher liegt die Bestimmung der benötigten Zeit nicht mehr ausschliesslich im Machtbereich der Justiz, sondern bei den Institutionen und damit bei denjenigen wissenschaftlichen Disziplinen, die ihren Wirkungsbereich in den Institutionen entfalten.

2.2.1.3 Exkurs: Pädagogisches Wissen im Strafsystem

Wie bereits weiter oben erwähnt, wurden – durch die Notwendigkeit der Besserung bzw. der Transformation der Subjekte – die Pädagogik und ihre Institutionen ins Machtsystem der Strafgerichtsbarkeit (insbesondere in dasjenige des Strafvollzugs) eingebunden. Die Überwachungsfunktionen wurden dabei immer stärker mit pädagogischen Rollen gekoppelt (Foucault, 1976, S. 227) und die Institutionen des Strafvollzugs von reinen Überwachungs- und Strafinstanzen in pädagogische Institutionen umgewandelt. Der Pädagogik wurde damit ein für sie eigener Bereich der Wissenserzeugung und der Macht innerhalb des Strafsystems zugewiesen.

Den *Mechanismus* der Wissenserzeugung in diesen Institutionen vergleicht Foucault mit dem Vorgang einer schulischen Prüfung. Denn die Prüfung "bestätigt den Übergang der Erkenntnisse vom Lehrer an den Schüler und gleichzeitig erhebt sie am Schüler ein Wissen, das für den Lehrer bestimmt und ihm vorbehalten ist. (...) Die Prüfung ist ein Mechanismus, der eine bestimmte Form der Machtausübung mit einem bestimmten Typ der Wissensformierung kombiniert" (ebd., S. 241). Auch hier sind wieder die drei Aspekte enthalten: der Schüler soll ein Wissen übernehmen (und sich in ihm transformieren), das Wissen wird durch den Schüler als Objekt gewonnen, während die Bestimmung des erzeugten Wissens dem Lehrer vorbehalten ist.

Über das erzeugte Wissen wird ein Feld der Norm, des Durchschnitts und der Abweichung erstellt. Mit Hilfe dieses Feldes werden die Schüler normiert und in die Gesamtheit eingeord-

net sowie differenziert und individualisiert, indem ihnen ein jeweils für sie bestimmter Platz in diesem Feld zugeordnet wird. Das Feld an sich ermöglicht die Abgrenzung zu einem konstitutiven Aussen. In diesem Falle ist dies das Feld des Anormalen. Der Mechanismus der Prüfung wirkt demzufolge vergleichend, differenzierend, hierarchisierend, homogenisierend und ausschliessend (Foucault, 1976, S. 236). Damit konstituiert sich das Individuum als beschreibbarer und analysierbarer Gegenstand, innerhalb dessen es sich gleichzeitig subjektivieren soll.

Die Techniken, die in diesem Mechanismus der Prüfungen enthalten sind und die sowohl der Erzeugung des Wissens als auch der Subjektivierung dienen sollen, sind vielfältig. Eine wesentliche Technik lokalisiert Foucault bei dem, was in der Kirche in Form der Beichte praktiziert wird: "Es ist ein Imperativ errichtet worden, der fordert, nicht nur die gesetzwidrigen Handlungen zu beichten, sondern aus einem Begehren, aus seinem gesamten Begehren einen Diskurs zu machen. Nichts soll mehr der Formulierung entgehen (...)" (Foucault, 1977, S. 31). In pädagogischen Institutionen entspricht die Beichte den (häufig täglich stattfindenden (vgl. Wigger, 2005) Gruppengesprächen, in welchen die Jugendlichen über alles, was an diesem Tag in ihnen vorgegangen ist, berichten müssen. Die Jugendlichen sollen sich dabei nicht nur selber erforschen, sondern sie müssen es auch an die Öffentlichkeit bringen (bzw. den professionellen Fachkräften darlegen) und hierfür auf eine spezifische Sprache zurückgreifen (die sie meist erst erlernen müssen). Das Erlernen dieser Sprache ist für die Subjektivierung der Jugendlichen in die von ihnen verlangte Form der Subjektivität unabdingbar, da die Sprache als eine wesentliche Technik der eigenen Konstituierung als Subjekt fungiert. Die Bestimmung der verlangten Sprache liegt dabei wieder im Machtbereich der (pädagogischen) Institutionen.

Damit das Machtpotenzial, das in dieser Technik der Selbstoffenbarung liegt, erhalten bleibt (und damit auch der Vorgang der Wissenserzeugung in der Definitionsgewalt der wissenschaftlichen Disziplin bleibt), wird das Wissen, das die Pädagogen über die Jugendlichen erstellen, den Jugendlichen vorenthalten (in Form der Falldokumentationen, in welche die Jugendlichen keine Einsicht haben (vgl. auch Cottier, 2006, S. 92)). So wird den pädagogisch ausgerichteten Institutionen innerhalb des Strafsystems also trotz ihrer Eingebundenheit in ein disziplinfremdes System ein hoher Grad an Autonomie zugestanden. Einzig das Ziel scheint disziplinübergreifend das Gleiche zu sein: "Transformationen an den Individuen vorzunehmen" (Foucault, 1976, S. 318). Die Disziplinen (medizinische, psychologische und pädagogische) etablieren somit eine Sub-Justiz. Sie "erfassen einen Raum, der von den Gesetzen übergangen wird; sie bestrafen und qualifizieren Verhaltensweisen, die den grossen Bestrafungs-

systemen entweichen" (ebd., S. 230). Ein solcher Raum wird nun auch von den Institutionen mit geschlossener Unterbringung geschaffen, wo das alltägliche Verhalten der Jugendlichen kontinuierlich und minutiös unter der Kontrolle der Institution und der Fachpersonen steht.

2.2.1.4 Subjektivierung

Weiter oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass in einem foucault'schen Verständnis nicht mehr von einem Erkenntnissubjekt ausgegangen wird, in welches sich die Erfahrungen und die Welt einprägt. Die Subjekte *entstehen* vielmehr über die sozialen Praktiken; genauso wie die Wissensbereiche, innerhalb welcher die Subjektivierung geschieht. Der Prozess der Subjektbildung und die Form der Subjektivität sind also in die Macht- und Wissensproduktionsprozesse eingeflochten und von ihnen abhängig. Dies bedeutet, dass der Prozess sowohl als Subjektivierungs- als auch als Objektivierungsprozess angesehen werden kann und muss. Denn während das Individuum durch die Unterwerfung unter die Macht- und Wissensbereiche objektiviert wird, kann es sich gleichzeitig (durch denselben Prozess) als Subjekt einer bestimmten Subjektivitätsform konstituieren und etablieren.

Es wurde auch schon mehrfach auf die Kontroll- und Normalisierungsfunktion hingewiesen, welche bspw. die Justizanstalten übernehmen. Während der Kontrolle und der Kategorisierung des einzelnen Individuums in einem normierten Hierarchiesystem werden die Beobachtungen, die über das Individuum erstellt werden, dokumentiert. Mit Hilfe der Dokumentationsstechniken wird das Individuum zum Fall, "der sowohl Gegenstand für eine Erkenntnis wie auch Zielscheibe für eine Macht ist" (Foucault, 1976, S. 246). Über die Herstellung des "Falles" werden dem Individuum eine Position im Normalisierungsfeld und die ihn charakterisierenden Eigenschaften zugewiesen. In diesem Prozess wird das Individuum zum Träger der ihm zugeschriebenen Informationen, weswegen dieser Prozess für das Individuum eine Objektivierung bedeutet. Denn das Individuum wird nicht als Subjekt oder Interaktionspartner wahrgenommen, sondern lediglich als notwendiger Gegenstand einer Wissenserzeugung und Wissenskonstruktion.

Während dieses Prozesses wird dem Individuum eine bestimmte, bereits vorhandene Subjektivität unterstellt, die als nicht-akzeptierte Form klassifiziert wurde (bei einer akzeptierten Form bestünde keine Notwendigkeit einer Transformation bzw. eines Aufenthalts in der Justizanstalt). Über die Vergleiche und die Bestimmung dessen, welche Position das Individuum im Normalisierungsfeld einnehmen soll, wird die über die Transformation zu erreichende Subjektivität konstruiert. Diese Subjektivität ist gemäss Foucault diejenige des Delinquenten:

"Das Gefängnis kann nicht anders, als Delinquenten zu fabrizieren. Es tut das durch die Existenzweise, die es den Häftlingen aufzwingt" (Foucault, 1976, S. 342).

Der Einfluss der Medizin wird im Strafsystem immer grösser. Dadurch werden die Delinquenten nicht als Sträflinge, sondern in Form von pathologisierten Subjekten konstruiert. Hier stellt sich die Frage, wie es möglich ist, dass das Gefängnis zur Herstellung einer Subjektivität der Delinquenz bestimmt sein kann, wenn es die doch eigentlich bekämpfen soll? Aus Foucaults Ausführungen kann geschlossen werden, dass die Bekämpfung der Delinquenz nur als Alibi angesehen werden muss. Denn eigentlich geht es darum, die Delinquenz in einer bestimmten, abgeschlossenen Gruppe von Individuen zu etablieren. Die Existenz dieser Gruppe braucht die übrige Gesellschaft als konstitutives Aussen (weswegen diese Gruppe isoliert wird und unter der vollständigen Kontrolle der Machtprozesse steht).

Fazit: Objektivierungen wie auch Subjektivierungen finden sowohl im Rahmen, als auch durch Disziplinierungstechniken statt: "Im Herzen der Disziplinarprozeduren manifestiert die Prüfung die subjektivierende Unterwerfung jener, die als Objekte wahrgenommen werden, und die objektivierende Vergegenständlichung jener, die zu Subjekten unterworfen werden" (Foucault, 1976, S. 238). Auf die verschiedenen Disziplinartechniken (wie bspw. die Isolation oder die unterschiedlichen Übungen) wurde bereits weiter oben hingewiesen. Ziel ist immer die Objektivierung und die gleichzeitige Subjektivierung der Individuen, was als Transformation bezeichnet wird. In diesen Prozess ist sowohl der Körper als auch die Seele des Individuums involviert. Damit können die Institutionen, in welchen diese Transformation angestrebt werden, als "Gesinnungswandelmaschinen" (vgl. ebd., S. 162) bezeichnet werden, in denen nicht nur Rechtssubjekte, sondern vor allem gehorchende Subjekte in Form der Delinquenten hergestellt werden. Die Disziplinartechniken sind somit auf einen Endzustand ausgerichtet, der bereits im Vorfeld von den Institutionen und den sie beherrschenden Mächten definiert wurde. Gleichzeitig werden mit dem Endzustand auch die Disziplinartechniken legitimiert (im Sinne der Rechtfertigung der Mittel durch das Ziel).

Die Verknüpfung von Justiz und Pädagogik sowie das gemeinsame Ziel der Normalisierung und Transformation der Individuen führen dazu, dass in den Justizanstalten nicht nur gestraft und erzogen (geübt) wird, sondern dass sich dort zwei "Sorten" von Individuen befinden: strafrechtlich verurteilte Individuen und Individuen, die (gemäss Justiz und/oder Pädagogik) zusätzlicher Disziplinierung bedürfen. Somit wird nicht die Straftat, sondern das Verhalten und der "Charakter" eines Individuums als Legitimation gesehen, um Individuen zu einem Aufenthalt in einer (pädagogischen) Institution oder einer Justizanstalt zu zwingen.

Ein weiterer (und oftmals vernachlässigter) Aspekt der Justizanstalten findet sich darin, dass sich in den Institutionen nicht nur die verurteilten Individuen aufhalten, sondern auch jene, die beauftragt sind, die verschiedenen Disziplinartechniken zu verordnen und zu beaufsichtigen. Diese Individuen (d.h. die Fachkräfte) verbringen einen grossen Teil ihrer Zeit in eben diesem sozialen Feld und müssen dessen Anforderungen repräsentieren und verkörpern. Gemäss Foucault ist es daher unabdingbar, dass auch das Personal denselben Lehr- und Übungsprozeduren unterworfen wird wie die Klientel (vgl. Foucault, 1976, S. 381).

Obwohl Foucault sein Interesse vor allem auf den Körper der Individuen richtet, vergisst er dennoch nicht die Seele oder das Innenleben des Individuums: "Man sage nicht, die Seele sei eine Illusion oder ein ideologischer Begriff. Sie existiert, sie hat eine Wirklichkeit, sie wird ständig produziert – um den Körper, am Körper, im Körper – durch Machtausübung an jenen, die man bestraft und in einem allgemeineren Sinn an jenen, die man überwacht, dressiert und korrigiert" (Foucault, 1976, S. 41).

An dieser Stelle soll nun mit den Ausführungen von Butler angeschlossen werden, die in ihren Arbeiten die Psyche und die Seele des Menschen während der Subjektivierung fokussiert.

2.2.2 Butler und die Notwendigkeit der Performanz

Butler stellt in ihren Arbeiten die Frage, wie und was während dem Prozess der Subjektivierung im Individuum selber geschieht. Dabei berücksichtigt sie sowohl die Ebene des Körpers als auch diejenigen der Psyche. Im Gegensatz zu Foucault geht Butler dabei aber nicht genealogisch, sondern eklektisch vor, indem sie sich mit verschiedenen Theoretiker/innen und Philosoph/innen befasst, die sich in der einen oder anderen Form mit diesen Fragen auseinander gesetzt haben.

2.2.2.1 Das Verhältnis von Natur und Kultur und die Notwendigkeit der Performanz

Traditionellerweise wird davon ausgegangen, dass das, was als "Natur" bezeichnet wird, "natürlicherweise" vorhanden oder gegeben ist, also noch vor dem Menschen existiert hat. Auf dieses von der Natur Bereitgestellte prägt sich die vom Menschen geschaffene Kultur ein. Die Kultur wird dabei als eine bestimmte Transformation der Natur gesehen und ist – auf einer zeitlichen Achse – der Natur nachfolgend. Diese Logik führt dazu, dass der Mensch die Kultur gegenüber der Natur als "höherstehend" bewertet.¹¹ Die Natur oder das Biologische erhält

¹¹ Der zweite Grund für die höhere Bewertung dürfte darin liegen, dass die Kultur vom Menschen selbst erschaffen wurde, während die Natur "einfach schon da war".

somit erst durch die soziale Einschreibung bzw. die kulturelle Umformung einen Wert (vgl. Butler, 1997, S. 24f)¹².

Diese traditionelle Sichtweise des Verhältnisses von Natur und Kultur wird nun von Butler in Frage gestellt, indem sie die Materialität des Körpers nicht als Voraussetzung aller weiteren kulturellen und sozialen Einschreibungen ansieht, sondern einen (sprachtheoretisch fundierten) Ansatz ausarbeitet, gemäss welchem die Dinge sich über Sprechakte erst materialisieren. Diesen Prozess der Materialisierung und mit ihm die Neubestimmung des Verhältnisses von Natur und Kultur zeigt Butler am Beispiel der Diskussion um *sex* und *gender* auf.¹³

Gemäss dem poststrukturalistischen Verständnis von *sex* und *gender* wird das biologische Geschlecht nicht mehr als etwas verstanden, das in seiner körperlichen und materiellen Gegebenheit immer schon vorhanden war und dem sich die Attribute des sozialen Geschlechts nur noch einprägen müssen. Vielmehr wird das biologische Geschlecht selbst als eine kulturelle Norm aufgefasst. Dieser Prozess ist jedoch nicht so zu verstehen, dass sich das körperliche Geschlecht einem bereits vorhandenen Subjekt eingeprägt. Denn das Subjekt als solches wird erst durch die Sedimentierung des körperlichen Geschlechts gebildet. Ebenso wenig bedeutet dies aber, dass der Körper durch diesen Prozess erst geschaffen wird. Die Essenz des Prozesses liegt vielmehr darin, dass es keinen Körper gibt, der nicht schon in seiner Entstehung sozial formiert wäre. Butler versteht den Körper also nicht als Ort oder Oberfläche, "sondern als ein(en) Prozess der Materialisierung, der im Laufe der Zeit stabil wird, sodass sich die Wirkung von Begrenzung, Festigkeit und Oberfläche herstellt, den wir Materie nennen" (Butler, 1997, S. 32). Somit ist Materie nichts Stabiles, sondern kann nur in der ständigen Wiederholung jener sozialen Normierung aufrechterhalten werden, die den Prozess der Materialisierung ausmachen.

¹² Butler verzichtet in diesem Zusammenhang auf eine Unterscheidung zwischen "Kultur" und "Sozialem". Sie ist sich dieser "unguten Austauschbarkeit" (Butler, 1997, S. 26) der Begriffe aber durchaus bewusst.

¹³ Butler wird häufig vorgeworfen, dass sie (durch ihre dem Dekonstruktivismus und Poststrukturalismus zuzuordnenden Überlegungen) den menschlichen Körper in seiner Materialität negiert. Der Vorwurf bezieht sich hierbei vor allem auf ihre Ausführungen im Rahmen des Geschlechterdiskurses, da sie die Existenz des biologischen Geschlechts nicht anerkennen würde. Dieser Vorwurf ist m.E. so nicht haltbar. Vielmehr kann die Dekonstruktion im Sinne Butlers so verstanden werden, dass sie selten hinterfragte Voraussetzungen in Frage stellt und sie unter einem spezifischen theoretischen Blickwinkel de- und wieder rekonstruiert. Insofern bedeutet Dekonstruktion bei Butler nicht einfach die Abschaffung möglicher Voraussetzungen – auch wenn diese nach der De- und Rekonstruktion nicht mehr die gleichen Prämissen erfüllen wie zuvor.

Dieser Prozess der Wiederholung (der notwendigen und unabdingbaren Performativität) findet im Rahmen einer kulturellen Matrix statt, die die Normierung vorgibt. Dies könnte nun zu der Annahme führen, dass die kulturelle Matrix vor der Materialisierung bestehen muss, womit die Überlegung wieder an dem Punkt angelangt wäre, dass eine gegebene Instanz vorhanden sein müsste, die als Ursache der Kausalität fungiert (so wie in traditionellen Subjekttheorien ein autonomes "Ich"). Da nach Butler die Konstruktion aber weder ein einzelner Akt noch ein kausaler, linearer Prozess ist, kann für diesen Prozess keine ursächliche Instanz angegeben werden. Nicht nur die Materie, sondern auch die sie bestimmende kulturelle Matrix wird erst durch den Prozess der Performativität hervorgebracht. Im Zusammenhang mit dem biologischen und sozialen Geschlecht bedeutet dies, dass das Subjekt dem Prozess der Entstehung von Geschlechtsidentität weder vorausgeht noch ihm nachfolgt, sondern "nur innerhalb der Matrix geschlechtsspezifischer Beziehungen und *als diese Matrix selbst*" entsteht (Butler, 1997, S. 29, Hervorhebung m.h.). Matrix und Materie sowie deren performative Sedimentierung sind somit untrennbar miteinander verknüpft und auch nicht losgelöst voneinander oder zeitlich aufeinander folgend zu denken.

Die Performativität selber besteht – wiederum aus einer sprachtheoretischen Perspektive heraus gedacht – aus einer wiederholenden und zitierenden Praxis. Dieser Verweis auf die Wirkmacht der Diskurse wird von Butler dahingehend präzisiert, dass nicht jeder Diskurs und nicht jeder Sprechakt eine materialisierende Wirkung erreicht. Eine solche Wirkung ist nur möglich, wenn die involvierten Individuen hierzu autorisiert sind und wenn sich die performativen Akte auf bereits vorhandene Zeichen- und Bedeutungsketten beziehen.

Die notwendige Autorisierung der Subjekte weist darauf hin, dass es auch "nicht-autorisierte" Individuen geben muss. Damit ist – in poststrukturalistischer Nomenklatur ausgedrückt – das konstitutive Aussen der kulturellen Matrix angesprochen. Diesem konstitutiven Aussen fällt die Rolle zu, die kulturelle Matrix zu begrenzen und ihr die Möglichkeit der inhaltlichen Definition zu geben. Insofern handelt es sich um eine Matrix mit Ausschlusscharakter, wobei nur dasjenige ausgeschlossen werden kann, was auch in Bezug auf das Innere gedacht werden kann. "Denn es gibt zwar ein 'Aussen' gegenüber dem, was vom Diskurs konstruiert wird, aber es handelt sich dabei nicht um ein absolutes 'Aussen', nicht um ein ontologisches Dort-sein, welches die Grenzen des Diskurses hinter sich lässt oder ihnen entgegensteht; als ein konstitutives 'Aussen' ist es dasjenige, was (...) nur in bezug auf diesen Diskurs gedacht werden kann" (Butler, 1997, S. 30). Im Hinblick auf die bereits von Foucault thematisierten Subjektivierungsweisen bedeutet dies, dass für das Bestehen der legitimen Subjektivierungsformen die nicht-legitimen Subjektivierungsweisen existentiell notwendig sind, da es die einen

nur in Bezug auf die anderen geben kann. Und es bedeutet, dass die nicht-legitimen Subjektivierungsweisen dasjenige enthalten müssen, was im Innern der legitimen Subjektivierungsweisen auch vorhanden ist.

Die Bedingung, dass eine Autorisierung für die materialisierende Wirkung von Diskursen notwendig ist, führt des Weiteren dazu, dass man der (im Zentrum des gesamten Prozesses stehenden) Performativität ohne die Berücksichtigung von Machtaspekten nicht gerecht werden kann. Die Macht liegt im Kern der Performativität begründet, bei welcher zwischen Subjektbildung und Unterdrückung nicht unterschieden werden kann. Die Autorisierungsinstanz verfügt über die Definitionsmacht der Legitimität. Auf den Körper bezogen heisst dies, dass er nicht ohne die regulierenden Normen zu denken ist, die seine Materialisierung bestimmen. Denn die Macht verfestigt den Körper und sich selber im und durch den Körper. Oder zusammenfassend formuliert: Die kulturelle Matrix (sichtbar über die vorhandenen Normen) eröffnet den Raum, um ein Subjekt lebensfähig zu machen (bzw. um eine Subjektivierung zu ermöglichen), während das Subjekt im gleichen Akt unterdrückt wird, indem sich die Matrix im subjektivierten Körper materialisiert.

2.2.2.2 Der Akt der Anrufung und die Psyche als reflexive Instanz

Vor dem eben umrissenen Hintergrund stellt sich Butler die Frage, wie der Prozess der Subjektivierung und die damit zusammenhängende Etablierung der Psyche als reflexive Instanz aussehen. Damit verknüpft sind auch Fragen, ob *vor* der Konstituierung eines Subjekts irgendetwas vorhanden ist und welche Voraussetzungen es braucht, damit eine Person als Subjekt für andere Subjekte erkennbar wird.

Die Erkennbarkeit des Subjekts wird durch die sprachliche Artikulierung seiner selbst ermöglicht. Das Subjekt muss sich also jemand anderem erklären und sich als Individuum in einer bestimmten Subjektivierungsform darstellen. Hierfür ist der Andere insofern konstitutiv, als erst durch die Adressierung eines Anderen die Notwendigkeit der Artikulierung des Selbst entsteht. Man könnte also sagen, dass ein Individuum erst durch einen Anderen als Subjekt ins Leben gerufen wird und dass dieses Subjekt ohne den Anderen nicht existieren kann. An dieser Stelle verknüpft Butler die grundlegende Abhängigkeit des Subjekts vom Anderen mit dem Begehren des Subjekts, angerufen und anerkannt zu werden. Dieses Begehren ist jedem Subjekt inhärent, da der soziale Charakter des Subjekts von diesem nicht weggewünscht werden kann (vgl. Butler, 2007, S. 48).

Während das Subjekt also über die Anerkennung durch einen Anderen konsolidiert wird, ist dies gleichzeitig der Moment, wo sich das Subjekt von sich selber entfremdet. Denn der Ver-

such, sich selber zu artikulieren "scheitert notwendig, wenn das zu Beginn eingeführte 'Ich', das als Erzählerstimme dient, gar nicht angeben kann, wie es zu einem 'Ich' geworden ist, das sich selbst oder speziell diese Geschichte erzählen kann" (Butler, 2007, S. 90). Das "Ich" muss sich also entfremden, um sich selber erzählen bzw. artikulieren zu können. Und dass die Entstehung des "Ich's" nicht erinnert werden kann, erklärt Butler mit einem Vorgang der Verdrängung. Der frühkindliche (und noch nicht subjektivierte) Körper ist einer Unmenge von Eindrücken (unter anderem auf sprachlicher, körperlicher und visueller Ebene) ausgeliefert. Dies führt dazu, dass die primäre Erfahrung des Säuglings darin besteht, von aussen überwältigt zu werden. Und aus diesen überwältigenden Ureindrücken erfolgt ein Urtrauma, das verdrängt werden muss (als erste aktive Handlung des Individuums). Aus dieser Verdrängung wiederum entsteht das Unbewusste, das – weil nicht als Subjekt erlebt – durch keine Artikulation freizulegen ist. Das Unbewusste "gehört" nicht dem Subjekt, stellt aber gleichzeitig die uneinholbare Grundlage der eigenen Entstehung dar. Insofern kann eine Subjektivierung nur durch die Entfremdung geschehen.

In einer poststrukturalistischen Umwendung erläutert Butler, dass es sich bei dieser Entstehung nicht um ein Ego handelt, das sich die Objektwelt aneignen und rekonstruieren muss. Vielmehr entsteht das "Ich" aus dieser frühkindlichen Überwältigung, in welcher der Andere immer schon anwesend ist und welchem das Begehren nach diesem Anderen von Beginn an inhärent ist. Dabei geht Butler davon aus, dass die Primärempfänglichkeit für Eindrücke eben kein Merkmal eines ausgebildeten Subjekts ist, sondern per se besteht. Und es ist diese negierte Voraussetzung eines unabhängigen Ego's, die dazu führt, dass das Subjekt im Moment seiner Entstehung von sich selber entfremdet wird.

Obwohl oder eben weil das Subjekt von der sozialen Einbindung abhängig ist, kann es nur in der Enteignung seiner selbst sichtbar und subjektiviert werden. Dies kann zum einen durch die Anwesenheit und Notwendigkeit des Anderen im Entstehungsmoment erklärt werden und zum anderen durch die Nicht-Kompatibilität der Normen (bzw. der kultureller Matrix) mit der eigenen Geschichte. Diese Nicht-Kompatibilität ergibt sich aus den unterschiedlichen Zeitlichkeiten, da sich die Normen unabhängig von der Zeitlichkeit des einzelnen Subjekts etablieren und wandeln. Durch die Subjektivierung und dem damit zusammenhängenden Eintritt in die kulturelle Matrix wird die Lebenszeit des Subjekts durch die Zeitlichkeit der Normen durchbrochen. Dieser Durchbrechung kann das Subjekt nicht entgehen, da es auf die Perspektive und die Zeitlichkeit der kulturellen Matrix existenziell angewiesen ist; es ist diese Verschiebung der Perspektive, die das Leben des Subjekts trägt: "Noch während ich Antwort gebe, sind mir meine Worte genommen; ins Wort fällt mir die Zeit eines Diskurses, die nicht

dieselbe ist wie die Zeit meines Lebens" (Butler, 2007, S. 51). Im Akt der Artikulation seiner selbst ist das Subjekt also darauf angewiesen, sich an die Rationalität der kulturellen Matrix anzupassen (womit gleichzeitig die Rationalität selber aufrecht erhalten wird). Die Abwesenheit der Artikulation würde den Tod dieser Subjektivierungsform bedeuten und damit gleichzeitig auch das Verschwinden dieser spezifischen Rationalität. Die Entfremdung von sich selbst geschieht also aufgrund der Notwendigkeit der Artikulation und aufgrund der Durchbrechung der eigenen Zeitlichkeit durch die kulturelle Matrix. Gleichzeitig wird über diese Entfremdung die eigene Subjektivierung wie auch die kulturelle Matrix am Leben erhalten.

Butler bezieht die Subjektivierung sowohl auf den Körper als auch auf die Psyche des Individuums. Dabei bildet die Psyche diejenige Instanz, die den Körper und die Macht des Diskurses aneinander bindet. Während der Diskurs sich dabei in der Psyche verankert, ist er die Voraussetzung für die Subjektivierung. Somit kann sich die Psyche nicht unabhängig von der Rationalität des Diskurses etablieren. Dies wiederum bedeutet, dass sich die Macht des Diskurses genau dort manifestiert, wo sich das Subjekt autonom wähnt: im Bereich des Bewusstseins und der Reflexion.

Diese Verortung der Macht im Innersten des Subjekts wirft die Frage auf, ob sich das Subjekt dann überhaupt noch gegen die Macht auflehnen kann bzw. ob es Möglichkeiten der Subversion und des Widerstands gibt. Butler bejaht diese Frage und verweist auf den Prozess der Subjektivierung selbst. Denn sowohl das Subjekt als auch die kulturelle Matrix sind auf die konstante Performativität ihrer selbst angewiesen. Nur so können sie in ihrer Existenz erhalten bleiben: "eine Struktur bleibt nur dann eine Struktur, wenn sie immer wieder als solche eingesetzt wird" (Butler, 1998, S. 198). Diese Notwendigkeit der Wiederholung und Performativität beinhaltet die Möglichkeit der Veränderung, da mit jeder Wiederholung ein wenig vom Vorhergehenden abgewichen werden kann. Die Abweichungen und Veränderungen können dabei sowohl das Subjekt als auch den Diskurs oder die kulturelle Matrix betreffen. Und so ist es die gegenseitige Abhängigkeit, die eine gemeinsame und aufeinander bezogene Möglichkeit der Veränderung mit sich bringt.

Während das Abweichen von der Norm die Chance zur Subversion beinhaltet, ist sie gleichzeitig auch Anlass für Sanktionen. Über die Sanktionen sollen nicht-akzeptierte Subjektivierungsformen identifiziert werden, damit das konstitutive Aussen konstituiert und aufrecht erhalten werden kann. Das mit einer Sanktion Gekennzeichnete wird zum konstitutiven Aussen des Subjekts und der kulturellen Matrix, zum Nicht-Lebbaren und zur unbewohnbaren Zone des sozialen Lebens. Dennoch muss in Butler's stringenter Logik das Nicht-Lebbare

konstant gelebt und das Unbewohnbare konstant bewohnt werden, damit es aufrecht erhalten werden kann.

Die Überlegungen zu den Möglichkeiten der Subversion weisen bereits darauf hin, dass für Butler die Fragen zur Subjektivierung immer mit einer Gesellschaftskritik einhergehen müssen. "Es scheint geboten, wenn nicht gar von höchster Dringlichkeit, die Frage der Verantwortung auf die Frage zurückzulenken, wie wir von der sozialen Welt geformt werden – und zu welchem Preis" (Butler, 2007, S. 180).

Anknüpfend an dieses Zitat soll die Notwendigkeit der vorliegenden Arbeit begründet werden. Denn um die Frage der Verantwortung zu klären und um Veränderungen bewirken zu können, muss ein Wissen darüber bestehen, welche Subjektivierungsformen in welchen gesellschaftlichen Feldern vorzufinden sind und mit Hilfe welcher Techniken diese etabliert werden. Eine Möglichkeit, dieses Wissen zu generieren besteht darin, die Rationalitäten des im Fokus stehenden sozialen Feldes zu erforschen – was unter anderem über die Erfassung der vorfindbaren Deutungsmuster geschehen kann.

Bevor nun aber näher auf die Verknüpfung der Theorie zur Empirie eingegangen wird, sollen die bisher dargelegten theoretischen Ausführungen in einen Zusammenhang mit der Sozialpädagogik, der Jugendhilfe und insbesondere der geschlossenen Unterbringung gebracht werden.

2.2.3 Winkler: Sozialpädagogik als Prozess

Das Unternehmen, die Ausführungen eines Theoretikers einer bestimmten Perspektive zuzuordnen ist gewagt. Denn meist gibt es genauso viele Argumente, die *für* eine bestimmte Zuordnung sprechen wie auch solche, die *dagegen* sprechen. Insofern besteht an dieser Stelle nicht der Anspruch, Winkler's Denken absolutistisch der poststrukturalistischen Perspektive zuzuordnen. Vielmehr sollen einzelne Elemente herausgegriffen werden, die der Logik des Poststrukturalismus entsprechen und die Ausführungen von Foucault und Butler mit einem spezifisch sozialpädagogischen Blickwinkel ergänzen.

Gemäss Winkler sollen Theorie und Forschung nicht statisch, sondern immer als Projekt und damit als Prozess verstanden werden. Dementsprechend lässt sich auch die Sozialpädagogik nicht mit einer eindeutigen und allumfassenden Theorie einfangen. Als Prozess unterliegt die Sozialpädagogik konstanten Veränderungen, welche durch die Breite und Differenziertheit des Gegenstands noch verschärft werden. In ihrer historischen Bedingtheit kann die Sozialpä-

dagogik als Disziplin und Profession auch nicht ohne ihren Bezug zu gesellschaftlichen Bedingungen (die sich ja auch fortwährend verändern) gedacht werden. Damit unterstreicht Winkler das poststrukturalistische Verständnis der radikalen Verzeitlichung und Historisierung von Strukturen, denn der Bezug zu den gesellschaftlichen Bedingungen verweist darauf, dass auch die Sozialpädagogik immer nur in ihrem historischen und kulturellen Kontext betrachtet und analysiert werden kann.

Nach Winkler sind die sozialpädagogischen Felder in hohem Masse von normativen und moralischen Implikationen bestimmt. Die öffentlichen Diskurse bestimmen – über die von ihnen zur Verfügung gestellten Semantiken – hegemonial die Deutungsmuster und Mentalitäten der Beteiligten (vgl. Winkler, 2003c, S. 16). Dabei würden die Machtprozesse nicht nur denjenigen Diskurs bestimmen, der die grösste Dominanz erhält, sondern sie definieren auch die Stärke des Machteinflusses (womit sich Winkler auch hier der poststrukturalistischen Logik anschliesst).

Und wie Butler stellt auch Winkler die Frage nach den Möglichkeiten der Subversion. Denn nur über sie könne das eigene Handeln selbstverantwortlich bestimmt werden. Um eine Subversion zu ermöglichen ist es notwendig, den hegemonial-normativen Horizont, in welchem sich die Sozialpädagogik bewegt, zu überschreiten – wofür die Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen grundlegend ist. Denn nur über dieses Wissen kann die normative Debatte verstanden und über das Einnehmen einer Metaperspektive überwunden werden (vgl. Winkler, 2003c, S. 14).

2.2.3.1 Subjektivität und Sozialpädagogik

Wie für Foucault und Butler nehmen auch für Winkler die Überlegungen rund um die Subjektivität eine zentrale Stellung ein. Winkler geht davon aus, dass sich ein Individuum erst durch die Aneignung der objektiven Welt und durch die Auseinandersetzung mit der entstehenden subjektiven Welt als Subjekt erkennt. Die Subjektivierung im Sinne einer Selbsterzeugung generiert sich hierbei über eine dreifache Selbstreferenz: Bei der ersten Selbstreferenz wird das "Ich" zum Objekt des eigenen Denkens. Dies entspricht der Selbsterkenntnis des Individuums durch Selbstreflexion. In der zweiten Selbstreferenz wird der Bezug zum Umfeld geschaffen. Indem sich das Subjekt in seiner individuellen Eigenheit innerhalb einer sozialen Praxis begreift, kann es sich eine eigene Identität erarbeiten. Die dritte Selbstreferenz bezieht sich auf die Modulation der eigenen Subjektivität durch die Umgestaltung der Umwelt. Indem das Subjekt das Umfeld beeinflusst und verändert, wendet sich diese Veränderung gleichsam zurück auf das Subjekt. Denn das Subjekt bezieht die durch sein Handeln veränderte, objekti-

ve Welt auf sich selbst: "Somit wird das Subjekt Subjekt erst dann, wenn es begreift und erkennt" (Winkler, 1988, S. 146).

Das Subjekt ist also einer konstanten Veränderung unterworfen, was die kurzfristige Auflösung und anschließende Neukonzeption seiner Identität mit sich bringt. Während Foucault und Butler in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit der steten Konstituierung bzw. der Performativität der eigenen Subjektivität sprechen, versteht Winkler diesen Prozess vor einen sozialpädagogischen Hintergrund als Bildungsprozess. Denn die stete Angleichung und Erweiterung der eigenen Subjektivität auf der Grundlage der Performativität erzeugt im Subjekt einen Erfahrungs- und Wissenszuwachs, was einem fortlaufenden Bildungsprozess entspricht. Dass "sozialpädagogische Reflexion Subjektivität zum Thema macht, zeigt ihre Differenz gegenüber einer sozialisationstheoretischen Auffassung. Sie macht das Motiv der Autonomie von Subjekten geltend, knüpft an Bildungstheorie an und sucht nach den Bedingungen, dass Subjekte ihre Lebensbedingungen kontrollieren und gestalten, um Herrschaft über die eigene Lebensgeschichte zu bewahren: Subjektivität steht als geforderte, zugleich nicht eingelöste Möglichkeit des Lebens zur Debatte, als Frage danach, ob Subjekte zu einem Entwurf von sich und ihrer sozialen wie kulturellen Daseinsweise imstande sind oder wenigstens von der Aussicht noch träumen können, diesen zu verwirklichen" (Winkler, 2003c, S. 19).

Das individuelle Bildungsgeschehen umfasst Winkler mit dem Begriff des Aneignungshandelns. In diesem Aneignungshandeln ist die Gleichzeitigkeit von Objektivität und Subjektivität enthalten. Denn über die Aneignung wird sich das Individuum zwar auf der einen Seite selber fremd, auf der anderen Seite kann es sich aber nur über diesen Prozess als Subjekt konstituieren.

Dieser Bildungsprozess verläuft nie risikofrei. Die Individuen stehen konstant in Gefahr, die eigene Subjektivität (die durch diesen Prozess konstituiert wird und gleichzeitig auch Voraussetzung für die Aneignung darstellt) zu beschädigen. Genauso besteht die Gefahr, dass der Gegenstand der Aneignung so beschädigt wird, dass er nicht mehr als Grundlage des eigenen Handelns dienen kann (vgl. Winkler, 2003b, S. 246). Insofern liegen die Gefahren also sowohl ausserhalb wie auch innerhalb des Subjekts, bzw. in der Verknüpfung, die das Innen zum Aussen werden lässt (und umgekehrt). Die Aufgabe der (Sozial-)Pädagogik besteht nun darin, diesen Prozess der Aneignung so zu organisieren und zu unterstützen, dass die Beschädigungen auf allen Seiten möglichst gering gehalten werden. Damit lokalisiert Winkler die Sozialpädagogik an der "mäandrierenden" Linie (vgl. Winkler, 2003a, S. 286), die am Berührungspunkt von Bildung und Subjektivität liegt.

Während für Foucault die legitimierten Subjektivierungsweisen über die hegemonialen Machtprozesse bestimmt werden und den Individuen keine Wahlmöglichkeiten einräumen, versucht sich Winkler gegen diese Ohnmacht zu stellen. So verlangt er in seinen Grundbestimmungen sozialpädagogischen Handelns, die verschiedenen Subjektivierungsweisen als gleichwertig anzusehen (und sie nicht in legitimierte und nicht-legitimierte aufzuteilen). Denn jedes Subjekt würde die ihm bestmögliche Subjektivierungsweise wählen, unabhängig davon, ob es sich hierbei um eine legitimierte Subjektivierungsweise handelt oder nicht. Dies bedeutet, dass jedes Individuum über einen Subjektstatus verfügt. Jeder Mensch gleicht in seiner Subjektivität unterschiedslos allen anderen Subjekten, während er sich gleichzeitig in seiner Subjektivität von allen anderen Subjekten unterscheidet (vgl. Winkler, 1988, S. 270). In dem Versuch, die Machtprozesse zu durchbrechen und das Subjekt nicht zu bevormunden, darf die Sozialpädagogik den Individuen keine spezifische Subjektivierungsweise vorgeben, da dies einer Enteignung des Subjektstatus gleich käme (ebd., S. 278).

Da die Subjektivierung nur im Rahmen von Aneignungsprozessen möglich ist, stellt sie eine Aufgabe dar, die jedes Individuum selber übernehmen und erfüllen muss. Das Individuum steht somit vor der Herausforderung, sich an einer flexiblen Normalität zu orientieren und stetig an seiner eigenen Subjektivität zu arbeiten. Nur so kann es den gesellschaftlichen Anforderungen genügen. Insofern muss sich die Sozialpädagogik darum bemühen, den "Subjekten zu ermöglichen, auf ihren eigenen Wegen, in ihrer konkreten individuellen Normalität zu sich zu finden, um ihr Leben zu bewältigen, indem sie zu einer *individuellen Lebensführung* (...) kommen, welche ihnen erlaubt, eine prekär gewordene Gesellschaft zu ertragen und die eigene Subjektivität zu erleben" (Winkler, 2001, S. 266).

Dies bedeutet, dass das sozialpädagogische Handeln dem Subjekt lediglich den Zugang zur Gesellschaft und damit zu einer Umwelt schaffen soll, die ihm einen Aneignungsprozess ermöglicht. Gemäss Winkler findet dies primär über einen (sozialpädagogischen) Ort statt, der den Subjekten ein geeignetes und vielfältiges Aneignungspotenzial bietet. Mit Hilfe dieses Aneignungspotenzials können sich die Individuen in einer von ihnen selbst bestimmten Subjektivierungsweise konstituieren und etablieren.¹⁴ "Pädagogik leistet Sicherung einer reflexiven Subjektivität, in der das Subjekt sich gegen gesellschaftlich verordnete Subjektivität wendet und sich in der Möglichkeit selbst erkämpft, die das pädagogisch organisierte Vermittlungsgeschehen zugänglich macht" (ebd., S. 263).

¹⁴ Die Wahl des Aneignungspotenzials bestimmt bis zu einem gewissen Grad die möglichen Subjektivierungsweisen. Ein machtfreier Raum ist also auch hier nicht möglich, was darauf hinweist, dass sich die Sozialpädagogik immer auch mit dem Machtaspekt auseinandersetzen muss.

2.2.3.2 Die Geschlossene Unterbringung als sozialer Ort

Winkler versteht Institutionen der Jugendhilfe und damit auch Institutionen mit geschlossener Unterbringung als soziale Orte (vgl. Winkler, 1988, S. 277ff), die der Sozialpädagogik von der Gesellschaft zugewiesen werden und Möglichkeiten für Aneignungs- und Subjektivierungsprozesse zur Verfügung stellen sollen. Für das in die Institution eingewiesene Subjekt kommt der Eintritt einem biographischen Neubeginn gleich. Denn zum einen befindet sich die Institution nicht in der bisherigen Lebenswelt des Individuums und zum anderen verändern sich die Erwartungen an das Subjekt. Insofern steht das Subjekt einem neuen Erwartungshorizont gegenüber, während ihm gleichzeitig (innerhalb des institutionellen sozialen Orts) nicht mehr das ihm bekannte Aneignungsmaterial zur Verfügung steht (vgl. ebd., S. 170).

Das Ermöglichen von Aneignungs- und Subjektivierungsprozessen ist im Rahmen der geschlossenen Unterbringung ein riskantes Unterfangen. Denn die geschlossene Unterbringung stellt den denkbar härtesten Eingriff in die individuelle Lebensführung dar und bringt eine massive Einschränkung von Selbstbestimmung und Selbständigkeit mit sich. Hinzu kommt, dass die Geschlossenheit der Institutionen den Zugang zu Lern- und Lebensmöglichkeiten ausserhalb der Institution verunmöglicht. Dies wirft die Frage auf, ob gesellschaftlich anschlussfähige Subjektivierungsmöglichkeiten innerhalb dieser Institutionen überhaupt zur Verfügung gestellt werden können. Umso erstaunlicher erscheint es deshalb, dass zur geschlossenen Unterbringung kaum empirisch gesicherte Daten und noch weniger theoretische Überlegungen vorliegen. Winkler hegt diesbezüglich den Verdacht, dass genau in dieser Ungewissheit, die hinsichtlich der geschlossenen Unterbringung festzustellen ist, ihre entscheidende soziale Funktion liegt (vgl. Winkler, 2003b, S. 235).

Winkler erklärt sich diese Ungewissheit damit, dass das Dilemma in der Auseinandersetzung mit abweichenden Kindern und Jugendlichen liege, weil hierfür drei unterschiedliche Logiken verknüpft würden: (1) eine die soziale Struktur gesellschaftlicher Ordnung betreffende Logik, (2) eine die generationelle Ordnung betreffende Logik und (3) die Logik, dass pädagogische Prozesse mit den ersten beiden Logiken zu tun haben, da sie diese auf die Entwicklungstatsache beziehen müssen (vgl. Winkler, 2003b, S. 237)¹⁵. Hinsichtlich der gesellschaftlichen und generationellen Ordnung versuchen die erwachsenen Subjekte, bestehende Ordnungen vor der – durch die nachwachsende Generation ausgelöst – Zerstörung zu retten, indem sie sie symbolisch oder eben "pädagogisch" zu restituieren versuchen. Die hierfür gewählten Mittel

¹⁵ Die geschlossene Unterbringung stellt diesbezüglich eine Art Kumulationspunkt dar: die Logiken werden an einem Ort zusammengeschlossen und potenzieren sich in ihrer Dynamik, da kaum Ausweichmöglichkeiten bestehen.

sind die Kontrolle und die Disziplinierung der Subjekte. Diese sollen von den Subjekten übernommen und im Endeffekt gegenüber sich selber ausgeführt werden. Die Kontrolle und die Disziplinierung werden dabei innerhalb des herrschenden Diskurses mit den Begriffen der Freiheit und Gleichheit maskiert, sodass die gesellschaftlichen Zwänge und Verpflichtungen für das Subjekt undeutlich bleiben (vgl. ebd., S. 238f).

Eine weitere Funktion der geschlossenen Unterbringung sieht Winkler darin, dass die Gesellschaft das marginalisierte Andere benötigt, um sich selber erkennen zu können. Oder post-strukturalistisch formuliert: Nur durch ein konstitutives Aussen ist das Definieren und Aufrechterhalten der herrschenden kulturellen Matrix möglich. Wird die geschlossene Unterbringung als konstitutives Aussen gesehen, bedeutet dies im Umkehrschluss, dass sich die geschlossene Unterbringung auch im Zentrum der Gesellschaft befindet bzw. als Kumulationspunkt der gesellschaftlichen Matrix verstanden werden kann.

2.2.4 Zusammenfassung

Für Foucault liegt das verbindende Element zwischen Wissensordnungen, Machtdynamiken und Subjektivitäten in der Erfahrung des Individuums. Über die Erfahrungen wird sowohl das Wissen als auch die Macht inkorporiert und durch den Körper materialisiert. Die Erfahrung manifestiert sich somit im und durch den Körper und ermöglicht ihm die Konstituierung einer Subjektivität. Gleichzeitig werden über die Manifestierung auch die Wissensordnungen und Machtdynamiken bestätigt. Um diese Bestätigung zu verfestigen werden die Individuen angehalten, in ihrer Subjektivität die über sie hergestellten Definitionen zu repräsentieren. Und über die Bestätigung und Repräsentation wird das Machtsystem gesellschaftlich legitimiert.

Foucaults Machtanalysen zeigen, dass die Machtmechanismen möglichst subtil sein müssen, wenn sie ihre grösstmöglichen Wirkungen entfalten wollen. Je subtiler die Mechanismen sind, desto schwieriger sind sie zu lokalisieren oder als solche zu identifizieren. Und je stärker sich die Mechanismen der konkreten Wahrnehmung der Individuen entziehen, umso weniger können sie angegriffen werden. Gemäss Foucault wird das Machtsystem durch die Inkorporierung im Bewusstsein der Individuen verankert. Dadurch wirkt es nicht mehr von aussen auf das Individuum ein, sondern von innen. Die Wirkung der Macht wird somit noch subtiler und sie kann kaum mehr angegriffen werden, weil sie von den Individuen nicht mehr im Aussen lokalisiert werden kann.

Gemäss Foucaults Analysen sind die Machtmechanismen eng mit der Wissenserzeugung verknüpft. Über die Repressionen der Macht wird Wissen an und von denjenigen Individuen erworben und produziert, die der Repression unterworfen sind und sich in ihr subjektivieren.

Für diesen Prozess hat die Pädagogik innerhalb des Strafsystems einen eigenen Bereich zugewiesen bekommen.¹⁶ Innerhalb dieses Bereichs kann die Pädagogik ihr eigenes Wissen erzeugen und sich dieses von den Verurteilten bestätigen lassen. Hierfür müssen die Verurteilten das Wissen der Pädagogik und die von der Pädagogik erstellten Definitionen ihrer selbst inkorporieren. Dadurch repräsentieren sie dieses Wissen als Wahrheit, was wiederum die Grundlage für die Legitimation desselben darstellt.

Hinsichtlich der pädagogischen Institutionen innerhalb des Strafsystems zeigt Foucault auf, dass diese vor allem mit Disziplinierungstechniken arbeiten (wobei es sich dabei um die gleichen Techniken handelt, die auch in der Gesamtgesellschaft vorhanden sind). Bei diesen Techniken handelt es sich unter anderem um die Isolierung, die Kategorisierung und die Individualisierung der Individuen. Über die Isolierung werden die Verurteilten sich selber ausgesetzt, sodass sie den Ursprung der Macht nicht mehr von Aussen, sondern eben aus dem eigenen Inneren wahrnehmen. Die Kategorisierung der Verurteilten findet im Rahmen der Wissenserzeugung statt. Den Verurteilten wird sowohl für ihre Subjektivität vor dem Eintritt in die Institution, als auch für diejenige zum Zeitpunkt des Austritts eine Kategorie zugewiesen. Über diese Kategorisierung werden die Individuen individualisiert und gleichzeitig auch normalisiert, da sie nun alle dem gleichen Kategoriensystem angehören. Isolierung, Kategorisierung und Individualisierung stellen die Hilfsmittel für eine konstante und absolute Kontrolle der Individuen dar. Diese Kontrolle wird als notwendig erachtet, weil sich die Verurteilten genau in der vom Machtsystem vorgeschriebenen Richtung transformieren sollen.

Aber nicht nur die Verurteilten sind diesen Disziplinierungstechniken ausgesetzt, sondern auch die in den Institutionen arbeitenden Fachkräfte. Denn auch diese müssen sich in einer vom Machtsystem vorgeschriebenen Weise subjektivieren, um ihre Aufgabe in der Institution übernehmen zu können.

Foucaults Analysen finden vor den Annahmen des Gesellschaftsvertrags statt. Im Rahmen des Gesellschaftsvertrags wird den Individuen ein Status als Rechtssubjekte zugewiesen, der sie als Mitglieder dieser Gesellschaft kennzeichnet. Den Individuen sollen in diesem Status Freiheiten zugesprochen werden, während sie gleichzeitig auch zu Leistungen gegenüber der Gesellschaft verpflichtet werden. Die primäre Leistung besteht darin, dass die Individuen ihre

¹⁶ Dies wird damit begründet, dass die Verurteilten nicht mehr primär einer Strafe, sondern einer Transformation ihrer Subjektivität bedürfen. Und die Bewerkstelligung der Transformation wird der pädagogischen Disziplin und Profession zugeordnet.

Körper zur Sicherung des ökonomischen Wohlstandes einsetzen und/oder zur Verfügung stellen. Aufgrund dieser Leistungspflicht dürfen die Individuen der Gesellschaft nicht verloren gehen (weil die Gesellschaft ansonsten auch die Leistung verliert). Daher sollen Individuen, die aufgrund eines Vertragsbruchs ihren Rechtsstatus verloren haben, möglichst schnell wieder in den Vertrag eingebunden werden. Die Sicherung dieser Leistungserbringung bedingt aber auch, dass sich die Individuen als *gehorchende* Subjekte subjektivieren sollen. Denn nur als gehorchende Subjekte erbringen sie die grösstmögliche Leistung und sind für die Gesellschaft verwertbar.

Die Notwendigkeit der Verwertbarkeit macht verständlich, weswegen der Vertragsbruch eines Individuums von der Gesamtgesellschaft als Bedrohung aufgefasst wird. Gleichzeitig ist die Gesamtgesellschaft aber auf diese vertragsbrechenden Individuen im Sinne eines konstitutiven Aussens existentiell angewiesen. Denn nur über dieses Aussen kann sie sich in der von ihr angestrebten Form konstituieren und aufrecht erhalten. Foucault schliesst daraus, dass es im Gefängnis oder in den pädagogischen Institutionen des Justizsystems gar nicht darum geht, den Verurteilten zu einer integrationsfähigen Subjektivität zu verhelfen. Vielmehr soll im Gefängnis die Subjektivität des Delinquenten produziert werden, um damit die Aufrechterhaltung des konstitutiven Aussens zu sichern.

Für die Institutionen mit geschlossener Unterbringung würde dies bedeuten, dass ihr Ziel gar nicht in der Reintegration der Jugendlichen liegt. Vielmehr sollen die Jugendlichen eine Subjektivität etablieren, innerhalb derer sie sich selber als delinquent definieren und wahrnehmen. Damit wären sie als konstitutives Aussen für die Gesellschaft etabliert – was auch eine mögliche Erklärung wäre, warum viele Jugendliche nach ihrem Aufenthalt in Institutionen des Justizsystems wieder delinquent werden (bzw. es eben schon sind).¹⁷

Ausgehend von Foucaults Arbeiten weist Butler auf die Relevanz der Performativität hin. Nur über die ununterbrochene Performativität können sich die kulturelle Matrix und die Subjektivierungen aufrecht erhalten. Butler spricht dann auch nicht mehr wie Foucault von Subjektivität, sondern von der Subjektivierung bzw. der Subjektivierungsform. Damit wird die Prozesshaftigkeit der Performativität betont, da ein Individuum niemals eine Subjektivität als solche besitzt, sondern sich ohne Unterlass performativ subjektivieren muss.

Im Rahmen dieser Performativität muss sich das Subjekt dem anderen erklären, um überhaupt als Subjekt anerkannt zu werden. Für das Erklären seiner selbst wird primär auf die verbale

¹⁷ Eine andere Erklärung könnte darin liegen, dass die in den Institutionen zur Verfügung gestellten Subjektivitäten mit der kulturellen Matrix der Gesamtgesellschaft nicht kompatibel sind.

Sprache zurück gegriffen, wobei sich das Subjekt derjenigen Sprache bedienen muss, die innerhalb der kulturellen Matrix legitimiert ist. Nur mit Hilfe dieser spezifischen Sprache kann es als Subjekt erkannt werden und sich selbst subjektivieren.

In diesem Prozess der Anerkennung entfremdet sich das Subjekt von sich selbst. Die Entfremdung liegt darin begründet, dass sich das Subjekt an seinen eigenen Ursprung nicht mehr erinnern kann, diesen aber dennoch vor einem anderen Subjekt erklären muss. Des Weiteren stimmt die individuelle Zeit des Subjekts nicht mit der Zeitlinie der kulturellen Matrix überein. Die Zeit des Subjekts wird durch den Eintritt in die kulturelle Matrix von dieser durchbrochen. Das Subjekt nimmt diese Entfremdung aber zugunsten der Subjektivierungsmöglichkeit innerhalb der kulturellen Matrix auf sich. Das Begehren nach Anerkennung ist gemäss Butler jedem Individuum inhärent, sodass es gar keine andere Möglichkeit hat, als sich diese Anerkennung zu sichern, indem es sich in der und durch die Matrix subjektiviert.

Für Jugendliche, die in Institutionen mit geschlossener Unterbringung eingewiesen werden, bedeutet dies, dass sie auch innerhalb der Institution auf die Anerkennung des Gegenübers angewiesen sind. Und da sie keine Ausweichmöglichkeiten haben, sind sie diesem einen Gegenüber bzw. der Institution umso stärker ausgeliefert.

Dieses Ausgeliefertsein an einen anderen wird noch dadurch verstärkt, dass die Macht gemäss Butler in der Psyche zu lokalisieren ist, wobei die Psyche als reflexive Instanz verstanden wird (für Foucault ist die Erfahrung das verbindende Element von Wissensordnungen, Machtssystemen und Subjektivität und der Körper derjenige Ort, wo sich die Macht materialisiert). Gemäss Butler ist die Psyche diejenige Instanz, die den Körper und die Macht des Diskurses verbindet. Und da die Macht einen Teil der Psyche darstellt, kann sie durch ihre eigene Reflexivität nicht bewusst gemacht werden. Diese Unmöglichkeit bedeutet für das Subjekt einen hohen Grad der Ohnmacht gegenüber den Machtdynamiken.

Dennoch ist für Butler der Widerstand gegen und die Subversion der Macht möglich. Um dies zu erklären, greift sie wieder auf die Notwendigkeit der Performativität zurück. Denn aufgrund dieser Notwendigkeit besteht in jedem Moment der Performativität die Möglichkeit kleiner Veränderungen, wobei jede Veränderung des Subjekts auch mit einer Veränderung der kulturellen Matrix verknüpft ist. Eine isolierte Veränderung ist nicht möglich, da beide existentiell in ihrer Performativität aufeinander angewiesen und miteinander verbunden sind.

Mit Winkler sollte in den theoretischen Ausführungen der Bezug zur Sozialpädagogik als Disziplin und Profession geschaffen werden, die nicht ohne ihre Verstrickung zu gesellschaftlichen Bedingungen gedacht und analysiert werden kann (da sie – nun in Butlers Worten –

untrennbar mit der kulturellen Matrix der Gesellschaft verwoben ist). Sozialpädagogische Felder sind dementsprechend in hohem Masse von normativen und moralischen Implikationen bestimmt, die wiederum von den hegemonialen Diskursen definiert werden. Insofern werden die Mentalitäten und die Deutungsmuster der Beteiligten von den Diskursen bestimmt, die die sozialpädagogischen Felder (wie auch alle anderen gesellschaftlichen Felder) strukturieren.

Wie bereits Foucault und Butler geht Winkler davon aus, dass sich die Individuen konstant subjektivieren müssen. Damit ist das Subjekt einer ständigen Veränderung unterworfen, was immer wieder zu einer kurzfristigen Auflösung seiner selbst und einer anschliessenden Neukonzeption der eigenen Identität führt. Dieser Prozess ist mit Risiken verknüpft und kann nur gelingen, wenn sich das Individuum die Welt um sich *aneignen* kann. Deswegen ist es die Aufgabe der Sozialpädagogik, den Individuen diesen Aneignungsprozess zu ermöglichen, indem sie ihnen den *Zugang* zur Welt eröffnet oder schafft. Die Aneignung selbst ist Aufgabe des Individuums und kann von niemandem stellvertretend übernommen werden. Während die Sozialpädagogik also den Zugang zu den Aneignungsmöglichkeiten schaffen soll, darf sie gleichzeitig nicht darüber bestimmen, welche Subjektivitäten die Individuen für ihre je eigene Subjektivierung wählen. Denn diese Wahl gehört zum Selbstbestimmungsrecht jedes Individuums, das die Sozialpädagogik unter allen Umständen respektieren und schützen muss.

Institutionen mit geschlossener Unterbringung bedeuten für die einzelnen Individuen eine massive Einschränkung der Selbstbestimmung und Selbstständigkeit. Hinzu kommt, dass durch die Geschlossenheit auch der Zugang zur Welt und damit der Zugang zu einer Vielzahl von Aneignungsmöglichkeiten verunmöglicht werden. Deswegen wirft Winkler die Frage auf, inwieweit und ob Institutionen mit geschlossener Unterbringung überhaupt Aneignungs- und Subjektivierungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen können, die den Subjekten den Zugang zur Welt oder der Gesellschaft eröffnen.

Institutionen mit geschlossener Unterbringung können im Verständnis der eben dargelegten theoretischen Ausführungen als soziale Felder, oder gemäss Winkler als soziale Orte aufgefasst werden. Aus einer poststrukturalistischen Perspektive kann ein Verständnis dieser Felder nur gewonnen werden, wenn sie als Teil eines historischen und kulturellen Kontexts gesehen werden – und wenn ihre Geschlossenheit als eine partielle und/oder eine zeitlich begrenzte aufgefasst wird. Insofern stellen sich die Fragen nach dem Gegenhorizont und der Funktion dieser Schliessungen, welche Winkler auf theoretischer Ebene zu beantworten versucht.

Für die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung des historischen und kulturellen Kontexts führt Butler den Begriff der kulturellen Matrix ein. Eine solche Matrix ist sowohl im gesamtgesellschaftlichen Feld, als auch in den einzelnen sozialen Feldern zu finden, wo sie jeweils spezifische Besonderheiten aufweisen können. Ein soziales Feld übernimmt daher meist auch die Funktion eines konstitutiven Aussens für ein anderes Feld, wobei dieses sowohl das gesamtgesellschaftliche als auch ein abgegrenztes soziales Feld sein kann – denn jedes soziale Feld benötigt für die eigene Existenz ein konstitutives Aussen. Die so aufeinander bezogenen Felder weisen hinsichtlich der Matrix grundlegende Gemeinsamkeiten wie auch spezifische Differenzen auf – denn aus einer poststrukturalistischen Perspektive liegt das konstitutive Aussen gleichzeitig auch im Zentrum des Referenzsystems.

Vor diesem Hintergrund wird also auch in den Institutionen mit geschlossener Unterbringung eine kulturelle Matrix auffindbar sein, die gewisse Kongruenzen mit der gesamtgesellschaftlichen kulturellen Matrix aufweist, während sie gleichzeitig über spezifische Besonderheiten verfügen dürfte. Wenn es sich bei diesen Institutionen gegenüber der Gesellschaft um ein konstitutives Aussen handelt, dann wird in und mit diesen Institutionen etwas abgebildet, das sich im Innern der Gesamtgesellschaft befindet. Und es würde bedeuten, dass die Gesellschaft auf die Institutionen mit geschlossener Unterbringung als konstitutives Aussen existentiell angewiesen ist.

Die kulturelle Matrix eines Feldes etabliert sich über diejenigen Wissensordnungen und Diskurse, die sich gegenüber anderen als dominant ausweisen. Welche Wissensordnungen und Diskurse in einem bestimmten Feld dominieren, hängt von den Machtverhältnissen und -dynamiken der wissenschaftlichen Disziplinen ab. Insofern konstituiert sich also jedes soziale Feld über eine individuelle Struktur, eine spezifische inhaltliche Ausrichtung und eine eigene Machtdynamik. Aufgrund der historischen Bedingtheit und der Notwendigkeit, dass sich das Feld aufrecht erhalten muss, unterliegen alle diese Aspekte einer fortlaufenden Veränderung. Und da sich alle Felder vor diesem Hintergrund konstituieren, zeichnen sich darüber auch ihre Differenzen und ihre Gemeinsamkeiten aus.

Die Institutionen mit geschlossener Unterbringung sind gemäss Winkler Orte, wo unterschiedliche Logiken verknüpft werden. Dabei entstammt eine Logik der sozialen Struktur gesellschaftlicher Ordnungen, während eine andere Logik der generationellen Ordnung innerhalb der Gesellschaft entspricht. Diese beiden Logiken sollen nun innerhalb der Institutionen mit einer Logik pädagogischer Prozesse zusammengeführt werden. Dies bedeutet, dass die Institutionen mit geschlossener Unterbringung Kumulations- und Konzentrationspunkte un-

terschiedlicher Diskurse und Logiken darstellen, innerhalb derer sich die Individuen subjektivieren müssen.

Für die Individuen stellt ein soziales Feld eine bestimmte Anzahl von Subjektivierungsformen zur Verfügung, wobei manche davon als legitimierte, andere als nicht-legitimierte Formen deklariert werden. Die Subjekte haben die Aufgabe, sich in einer der zur Verfügung stehenden Formen zu subjektivieren, da sie nur so als Subjekte anerkannt werden. Für eine gelingende Subjektivierung werden Selbstpraktiken benötigt, mit deren Hilfe sie sich konstituieren und aufrecht erhalten können. Und ebenso wie die Subjektivierungsformen werden auch die Selbstpraktiken von den dominierenden Wissensordnungen zur Verfügung gestellt bzw. definiert. Dies bedeutet, dass eine erfolgreiche Subjektivierung die vollständige Unterwerfung unter die kulturelle Matrix bedingt. Der gesamte Prozess der Subjektivierung basiert somit auf einer Dynamik von Repression und Produktion, die als zwei gleichzeitige und sich bedingende Prozesse verstanden werden müssen.

Hinsichtlich der Institutionen mit geschlossener Unterbringung wird sich also die Frage stellen, welche Subjektivierungsformen und welche Selbstpraktiken den Individuen, die sich dort aufhalten, zur Verfügung gestellt werden. Und da sich in den Institutionen sowohl die eingewiesenen Jugendlichen als auch die dort arbeitenden Fachkräfte aufhalten, stellt sich die Frage, ob sich beide in gleicher Weise der Matrix unterwerfen und sich in ihr subjektivieren, oder ob sich hier Unterschiede finden lassen.

2.3 Deutungsmuster als Forschungsheuristiken

Institutionen mit geschlossener Unterbringung können (wie oben ausgeführt) als soziale Felder verstanden werden. Als solche werden sie von hegemonialen Diskursen geprägt und stellen den Individuen entsprechende Subjektivierungsformen und -möglichkeiten zur Verfügung. Um diese Subjektivierungsformen auf empirischem Wege erfassen zu können, sind verschiedene Forschungsmethoden denkbar. Eine davon findet sich im Rahmen einer Deutungsmusteranalyse. Denn es kann davon ausgegangen werden, dass die Deutungsmuster derjenigen Personen, die in einem sozialen Feld interagieren, von den Strukturen und den Logiken dieses Feldes geprägt sind und somit ein Abbild des Feldes darstellen.

2.3.1 Zur theoretischen Begründung der Deutungsmuster(-analysen)

Seit 1973 zirkulierte in wissenschaftlichen Kreisen Oevermanns Manuskript zur Struktur sozialer Deutungsmuster als unveröffentlichtes Papier. Im Jahre 2001 wurde es erstmals veröf-

fentlicht (vgl. Oevermann, 2001b), wobei der Autor seine damaligen Ausführungen mit einer Aktualisierung seiner Gedanken ergänzte (vgl. Oevermann, 2001a). Der Umstand, dass das Papier lange Zeit unveröffentlicht blieb, tat seiner Verbreitung und seiner Rezeption keinen Abbruch. Vielmehr entstanden seit den 1970er Jahren zahlreiche (vor allem empirische) Arbeiten, die sich mit Deutungsmustern beschäftigten und die sich (explizit oder implizit) auf das Oevermann'sche Manuskript bezogen. So liegt die ungebrochene Relevanz des Oevermann'schen Papiers zum einen in der grossen Verbreitung, und zum anderen in dem "Versuch, eine Reihe von Strukturmerkmalen von Deutungsmuster zu formulieren (...)" (Meuser & Sackmann, 1991, S. 15) begründet. Im Folgenden soll ein kurzer Abriss der theoretischen Verwendung des Deutungsmusterbegriffs und der Diskussion rund um das Konzept gegeben werden, um vor diesem Hintergrund die Verwendung des Deutungsmusterbegriffs für die vorliegende Arbeit zu begründen und zu präzisieren.

Nach Oevermann sind Deutungsmuster (im Gegensatz bspw. zur Meinung oder Einstellung von Einzelpersonen) Weltinterpretationen mit generativem Status, die prinzipiell entwicklungs offen sind. Sie sind nach allgemeinen Konsistenzregeln strukturierte Argumentationszusammenhänge, die funktional auf eine Systematik von objektiven Handlungsproblemen bezogen sind (vgl. Oevermann, 2001b, S. 5ff).

Deutungsmuster beziehen sich also immer auf (soziale) Handlungsprobleme, die es zu lösen gilt bzw. mit denen ein Umgang gefunden werden muss. Dabei fungieren Deutungsmuster als Folie, auf welcher das Problem wahrgenommen wird und von welcher die möglichen Handlungsoptionen abgeleitet werden. Dies bedeutet, dass Deutungsmuster empirisch nur sichtbar gemacht oder expliziert werden können, wenn auch herauskristallisiert wird, auf welches Struktur- oder Handlungsproblem sie eine Antwort darstellen. Insofern muss der Kontext, in welchem ein Deutungsmuster zum Tragen kommt, bei jeder Deutungsmusteranalyse mitberücksichtigt werden.

Hinsichtlich der Argumentationszusammenhänge verweist Oevermann auf die "innere Logik", die einem Deutungsmuster immanent ist. Um diese "innere Logik" besser verständlich zu machen, zieht Oevermann einen Vergleich zwischen wissenschaftlichen Theorien und Deutungsmustern. Während bei wissenschaftlichen Theorien der Anspruch besteht, dass sie in sich widerspruchsfrei sind, kann dieser Anspruch bei Deutungsmustern nicht erhoben werden. Denn in Deutungsmustern werden Erfahrungen in Form von Alltagswissen zusammengehalten, die in ihrer Vielfalt in wissenschaftlichen Theorien gar nicht zugelassen sind – weil sie eben zu Widersprüchen führen (vgl. Oevermann, 2001b, S. 13). Demzufolge müssen Deu-

tungsmuster nicht den gleichen explizierbaren Konsistenzansprüchen genügen wie wissenschaftliche Theorien. Inkonsistenzen sind für Deutungsmuster "geradezu endemisch und typisch" (Oevermann, 2001a, S. 67), auch wenn sie gewisse Grenzen nicht überschreiten bzw. die innere Kohärenz nicht gänzlich ausser Kraft setzen dürfen. In seiner Aktualisierung spricht Oevermann in diesem Zusammenhang von "Schlüsselkonzepten" (vgl. ebd.). Diese stehen für jene Prinzipien, aufgrund derer Argumentations- und Urteilsbasen (im Deutungsmuster selber) als konsistent erscheinen (was unter einer anderen Perspektive nicht der Fall wäre). Diese Schlüsselkonzepte bilden sozusagen die "Eckpfeiler der internen Konsistenz" (ebd., S. 67). Rund um diese Schlüsselkonzepte gruppieren sich dann die dem Deutungsmuster zugehörigen Interpretationen der Handlungsprobleme. Die Interpretationen lassen sich nach ihrer strategischen Wichtigkeit für die innere Konsistenz des Deutungsmusters differenzieren. Je zentraler die Annahmen sind (d.h. je näher sie bei den Schlüsselkonzepten liegen), umso widerstandsfähiger sind sie gegenüber objektiven Handlungszwängen (vgl. ebd.) bzw. umso eher werden sie mit kollektiven Interessenslagen übereinstimmen (vgl. Oevermann, 2001a, S. 38).

Der Hinweis auf die objektiven Handlungsprobleme macht deutlich, dass sich Deutungsmuster auf einen spezifischen Gegenstand der erfahrbaren, sinnstrukturierten Welt beziehen. Sie setzen sich aus Wissensbeständen, Normen, Wertorientierungen und Interpretationsmustern zusammen (vgl. Oevermann, 2001b, S. 9), die in ihrem inneren Zusammenhang eine vergemeinschaftete Form der Problembewältigung verkörpern. Sie können in sozialzeitlicher und -räumlicher Hinsicht von sehr unterschiedlicher Reichweite sein und werden jeweils nur von einer bestimmten (mehr oder weniger grossen) sozialen Gruppe von Menschen geteilt. Insofern kann die Abgrenzung von Deutungsmustern sowohl aufgrund äusserer wie auch innerer Kriterien erfolgen: nach innen hinsichtlich des inneren Zusammenhangs bzw. der inneren Argumentationslogik und nach aussen hinsichtlich des (Problem-)Gegenstands, auf das sich das Deutungsmuster bezieht sowie hinsichtlich der sozialen Gruppe, die das Deutungsmuster teilt.

Ein weiteres Kennzeichen von Deutungsmustern ist die intersubjektive Kommunizierbarkeit. Obwohl sie in ihrer Ganzheit den Personen nicht bewusst sind, sind sie in der Kommunikation dennoch implizit enthalten. Aufgrund der Implizitheit lassen sie sich aber nur ansatzweise und nur durch intensive Klärung und Konfrontation mit einer widersprechenden Realität bewusst machen (und damit verändern) (vgl. Oevermann, 2001a, S. 47).

An der Möglichkeit der Bewusstmachung erläutert Oevermann in seiner Aktualisierung den Unterschied zwischen Deutungsmustern und Habitusformationen. Beide seien vom Wesen her unbewusst und erzeugten "ein vergleichsweise scharf geschnittenes Urteil der Angemessenheit, ohne dass dessen Gründe vom so urteilenden Subjekt (...) expliziert werden" (Oevermann, 2001a, S. 46) könnten. Auch strukturell würden sich die Deutungsmuster und Habitusformationen kaum unterscheiden. Aber aufgrund der unterschiedlichen Tiefe in der biographisch-ontogenetischen Verankerung liessen sich Deutungsmuster (die weniger tief verankert sind) eher bewusst machen als Habitusformationen. Diese weniger tiefe Verankerung ist auch ein Grund, weswegen Deutungsmuster (im Unterschied zu Habitusformationen) ausschliesslich auf der kognitiven Ebene anzusiedeln seien (und emotive oder affektuelle Aufladungen gänzlich fehlten) (vgl. ebd., S. 47).¹⁸

Im Jahr 1991 publizierten Meuser und Sackmann (1991) eine Sammlung verschiedener empirischer Deutungsmusteranalysen. Dieser Band wird von den Herausgebern mit einer Einführung in den Deutungsmusteransatz eingeleitet.¹⁹

Die Autoren sehen im Konzept sozialer Deutungsmuster einen spezifisch deutschen Beitrag der Soziologie, der sich neben andere Ansätze einreihen lässt. Um der Frage nach dem Spezifischen des Deutungsmusteransatzes nachzugehen, unternehmen die Autoren eine Abgrenzung des Deutungsmusterkonzepts vom Habituskonzept (in der Tradition von Pierre Bourdieu) und von Erving Goffman's Rahmenanalyse.

Gemäss den Autoren erscheint das Habituskonzept gegenüber dem Deutungsmusteransatz als eine weit entwickelte Theorie: "Konstitutions- und Erwerbsbedingungen, Funktionen und Konsequenzen sind klar benannt" (Meuser & Sackmann, 1991, S. 22). Hinsichtlich der Erwerbsbedingungen ist definiert, dass der Habitus in der Primärsozialisation erworben wird – womit dem Habitus emotionale Komponenten inhärent sind, die Oevermann den Deutungsmustern abspricht (vgl. Oevermann, 2001a).²⁰

¹⁸ Dieses Kontinuum der biographisch-ontogenetischen Verankerung führt dazu, dass auch unterschiedliche empirische Analysemethoden eingesetzt werden können bzw. müssen.

¹⁹ An dieser Stelle sei daran erinnert, dass die Aktualisierung des Deutungsmusteransatzes durch Oevermann erst im Jahre 2001 erschien. Bis zu diesem Zeitpunkt war das nicht-publizierte Manuskript die einzige Quelle, auf die sich die Autoren beziehen konnten.

²⁰ Vor dem Hintergrund der Ausführungen von Berger und Luckmann (vgl. Berger & Luckmann, 1977) kann somit geschlossen werden, dass Deutungsmuster während der sekundären Sozialisation erworben werden (weil sie ansonsten zu stark mit emotionalen Aspekten verknüpft wären). Und wenn man wie Oevermann davon aus-

Deutlich schwieriger fällt Meuser und Sackmann die Abgrenzung des Deutungsmusterkonzepts von Goffman's Rahmenkonzept. Die Ursache dieser Schwierigkeiten sehen sie darin, dass "auch die Rahmenanalyse auf kollektiv verfügbare Muster der Organisation von Wahrnehmung und Handeln im Spannungsfeld von Determination und Emergenz zielt" (Meuser & Sackmann, 1991, S. 24), wobei eine konsistente Darstellung des begrifflichen Instrumentariums bei Goffman fehle. Die Autoren kommen in ihren Ausführungen zum Schluss, dass Goffman's primäre Rahmen den Oevermann'schen Deutungsmustern sehr ähnlich sind (ohne dass sie diese einander gleichsetzen wollen).

Meines Erachtens findet sich ein wesentlicher Unterschied zwischen der Verwendung von Goffman's Rahmenanalyse und dem Deutungsmusteransatz darin, dass sie vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erkenntnisinteressen entstanden sind. Goffman stützt sich im Gebrauch des Rahmenbegriffs auf Bateson und geht davon aus, "dass wir gemäss gewissen Organisationsprinzipien für Ereignisse und für unsere persönliche Anteilnahme an ihnen Definitionen einer Situation aufstellen; diese Elemente (...) nenne ich >Rahmen<" (Goffman, 1977, S. 19). Die Reaktionen einer Person auf ein Ereignis sind somit auf einen (oder mehrere) Rahmen zurückzuführen, die diese Reaktionen vorherbestimmen. Primäre Rahmen sind in ihrem Organisationsgrad dem einzelnen reflexiv nicht zugänglich, doch sie erlauben ihm eine Situationsdefinition und davon abhängende, adäquate Reaktionen. Während bei der Verwendung des Rahmens also die einzelnen Interaktionssituationen fokussiert werden, werden Deutungsmuster als Antworten (und Produzenten) *objektiver Handlungsprobleme* begriffen. Und während bei der Rahmenanalyse eher die Reaktionen und Handlungen der beteiligten Personen im Zentrum des Interesses stehen (und die Frage, warum gerade dieser und nicht ein anderer Rahmen für die Situationsdefinition gewählt wurde), konzentriert sich die Deutungsmusteranalyse eher auf die dem Muster inhärenten Argumentationslogiken in Bezug auf das Handlungsproblem. Die Konzentration auf die Interaktionssituationen führt auch dazu, dass bei Goffman genderspezifische Aspekte mitberücksichtigt werden – die im Oevermann'schen Deutungsmusteransatz kaum thematisiert werden.

Diese Differenz der Erkenntnisinteressen spiegelt sich auch in den Arbeiten, die Goffman bzw. Oevermann folgten. Während der Rahmenbegriff eher im Zusammenhang mit soziologischen Handlungstheorien (u.a. dem rational-choice-Ansatz) verwendet wurde (vgl. bspw. Esser, 1996, 2002; Stocké, 2002), lassen sich die Arbeiten zu Deutungsmustern eher der konstruktivistischen Soziologie in der Tradition von Berger und Luckmann zuordnen.

geht, dass es sich bei Deutungsmustern um rein kognitive Gebilde handelt, dann ist damit eine essentielle Differenz zwischen Habitusformationen und Deutungsmustern gegeben.

Nach der Abgrenzung zu anderen Konzepten stellt sich die Frage, inwiefern der Deutungsmusteransatz neue Dimensionen soziologischer Analyse eröffnet. Meuser und Sackmann beantworten die Frage dahingehend, dass eine Antwort nur auf der Basis empirischer Forschung gegeben werden könne. Dies bringt nun aber weitere Schwierigkeiten mit sich. Denn der Deutungsmusteransatz wurde zwar in einer Vielzahl von Forschungsprojekten eingesetzt; dabei weist er aber ein breites Spektrum an konzeptionellen und methodologischen Varianten auf: das "Deutungsmuster ist zu einem Passepartout geworden" (Lüders & Meuser, 1997, S. 57). Und auch wenn sich in den Begriffsverwendungen durchaus Gemeinsamkeiten feststellen lassen, fungieren die Deutungsmuster doch weniger als theoretische Kategorien, denn als "sensitizing concepts" (vgl. Meuser & Sackmann, 1991, S. 18f).

Die Vielfalt hinsichtlich der Begriffsverwendung wird von Lüders und Meuser insofern positiv gewertet, als die "eigene Auslegung des Deutungsmusterbegriffs sinnvollerweise immer nur im Kontext konkreter Forschungsfragestellungen erfolgen kann" (Lüders & Meuser, 1997, S. 64) – womit eine gewisse Variation des Begriffs unumgänglich ist. Somit sei es dann auch folgerichtig, wenn sich die Deutungsmusteranalysen nicht auf eine bestimmte Forschungsmethode beschränken liessen. Denn auch die Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren müssen der Auslegung des Deutungsmusterbegriffs angepasst werden. Gemäss der Einschätzung der Autoren müsste diese Methodenfreiheit aber insofern eingeschränkt werden, als nur rekonstruktive Forschungsmethoden, die Strukturen als Prozess begreifen, sinnvoll seien. Nur auf diesem Wege liessen sich die interaktiv erzeugten Sinnmuster genetisch nachvollziehen. Auf methodischer Ebene bedeutet dies, dass es sich bei der Analysemethode um Formen der Sequenzanalyse handeln muss, welche die Äusserungen in denjenigen Zusammenhängen verstehen, in denen sie entstanden sind (vgl. Lüders & Meuser, 1997, S. 68).

Zusammenfassend lassen sich die Ausführungen von Lüders und Meuser (1991) so verstehen, dass der Deutungsmusteransatz im Sinne eines heuristischen Konzepts der Sozialforschung viele Möglichkeiten eröffnet. Um aber eine Beliebigkeit oder gar Theorielosigkeit zu vermeiden, ist es unabdingbar, dass die Forschenden im Vorfeld ihrer Studien sowohl ihr Verständnis des Deutungsmusterbegriffs (im Kontext der Fragestellung) als auch das dazugehörende forschungsmethodische Vorgehen begründet darlegen.

Eine theoretische Weiterentwicklung des Deutungsmusterbegriffs neueren Datums wurde von Schetsche unternommen. Er definiert Deutungsmuster als zentralen Baustein einer relativistischen Problemtheorie (vgl. Schetsche, 2000). Im Rahmen dieser Theorie besteht die Aufgabe

der Deutungsmuster zum einen darin, auf der Basis von kollektivem Wissen die Entstehung und Verbreitung von Problemwahrnehmungen zu klären. Zum anderen sollen die Deutungsmuster aufzeigen, wie Problemmuster zu institutionalisierten Praxen führen. Bereits hier wird deutlich, dass Schetsche den Deutungsmustern eine andere Färbung und dem Erkenntnisinteresse eine andere Ausrichtung zuschreibt, als dies von den oben diskutierten Autoren geschehen ist. Denn bei Schetsche stehen nicht mehr die inneren Argumentationszusammenhänge im Zentrum des Interesses, sondern die Art und Weise ihrer Verbreitung sowie die aus den Deutungsmustern folgenden Handlungsanleitungen.

Schetsche sieht auch die Notwendigkeit, dass ein Deutungsmuster (sowohl bei der erstmaligen Verbreitung in einer Gesellschaft als auch bei der Weitergabe an Gruppenmitgliedern, denen das Deutungsmuster noch nicht bekannt ist) manifest in Erscheinung tritt, damit die Informationen weiter gegeben werden können. Der Zeitpunkt der Verbreitung ist somit auch der einzige Moment, in welchem sich das Deutungsmuster in seiner Gesamtheit finden lässt. Denn bei der Introzeption durch die einzelnen Individuen würden nur diejenigen Teile des Musters bewahrt, die für die tägliche Musteranwendung benötigt würden, sodass bei diesem Prozess eine individuelle Modifikation des Musters stattfindet. Deswegen lässt sich das Deutungsmuster auf individueller Ebene nie in seiner ursprünglichen und ganzheitlichen Form finden.

Schetsche stellt in seiner Arbeit eine Binnenstruktur von Deutungsmustern auf, für die er u.a. Begriffe wie Erkennungsschema, Situationsmodell und Handlungsanleitung verwendet. Dabei bezieht er sich immer wieder auf die Ausführungen von Esser. Dies mag nicht zu erstaunen, da Schetsche's gesamte Konzeption eher an die weiterführenden Arbeiten der Rahmenanalyse erinnert (vgl. Esser, 1996, 2002; Stocké, 2002) als an die Arbeiten im Umfeld der Deutungsmusteranalysen. Insofern lässt sich die Frage aufwerfen, warum der Autor nicht auch für sein Gesamtkonzept mit der Rahmenanalyse arbeitet, sondern den Deutungsmusteransatz gewählt hat (und sich damit in diese Tradition einordnet). Diese Frage bleibt meines Erachtens im Rahmen der erwähnten Publikation unbeantwortet.

Auch in empirischen Studien wurde der Deutungsmusterbegriff bis anhin sehr unterschiedlich verwendet. So haben beispielsweise sowohl Schütze (1991) als auch Alheit und Dausien (1991) ihre Untersuchungen historisch angelegt. Schütze fragt nach dem kulturellen Deutungsmuster der Mutterliebe und geht davon aus, dass die Mutterliebe in engem Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Verständnis der Mutter-Kind-Beziehung und damit auch mit den Auffassungen über die "Natur der Frau" steht. Somit interessiert sich Schütze also nicht

nur für die inhaltliche Ausgestaltung eines Deutungsmusters, sondern fokussiert auch dessen historische Wandlungen und Gewordenheiten. Demgegenüber fragen Alheit und Dausien nicht nach der inhaltlichen Ausgestaltung eines bestimmten Deutungsmusters, sondern gehen den "umgekehrten" Weg. Sie werfen die Frage auf, ob unter dem Begriff der "Biographie" ein Deutungsmuster der Moderne verstanden werden kann. Wie Schütze bauen auch Alheit und Dausien ihre Untersuchung auf der Analyse historischer Texte auf. Damit halten sich beide Studien in ihrem forschungsmethodischen Vorgehen und ihrem Verständnis des Deutungsmusterbegriffs relativ eng an den theoretischen Ausführungen Oevermanns.

Thematisch näher an den Fragen zu den Deutungsmustern sozialpädagogischer Fachkräfte liegen die Studien von Nagel (1991), Thole und Küster-Schapfl (1996, 1997) und Ader (2006). Nagel (1991) fragt in ihrer Studie nach den Berufskonzeptionen von Fachkräften der Sozialen Arbeit. Hierbei geht sie von der Annahme aus, dass die Soziale Arbeit lange Zeit vom Deutungsmuster der Hilfe geprägt war. Ob dies immer noch so ist, will sie mit ihrer Arbeit klären. Leider legt die Autorin aber weder ihr Verständnis des Deutungsmusterbegriffs (und dessen Verhältnis zur Berufskonzeption) noch ihr forschungsmethodisches Vorgehen explizit dar, weswegen hierzu auch an dieser Stelle keine weiteren Aussagen gemacht werden können.

Das Interesse von Thole und Küster-Schapfl (1996, 1997) liegt in den berufsorientierten Deutungsmustern und Handlungsplänen von Fachkräften der Sozialen Arbeit, die in der auserschulischen Kinder- und Jugendarbeit tätig sind. Die Autor/innen verwenden den Deutungsmusterbegriff hierbei als Äquivalent zu demjenigen des Habitus.²¹ Mit der Verknüpfung zum professionellen Habitus haben die Autor/innen nicht mehr offen nach vorhandenen Deutungsmustern gefragt, sondern sind mit klar definierten Vorstellungen (hinsichtlich des professionellen Habitus) auf die Suche nach einem so bestimmten Deutungsmuster gegangen. Das methodische Vorgehen spiegelt dann auch die enge Anlehnung an den Habitusbegriff: Die Autor/innen schlossen in ihrem Vorgehen an die Habitusforschung an und erhoben die Daten mittels narrativer, biographisch angelegter Interviews. Dies lässt den Schluss zu, dass sich das Interesse der Autor/innen weniger auf kollektive Deutungsmuster als vielmehr auf die individuelle Ausgestaltung eines professionellen Habitus richtete.

Ader (2006) fokussiert in ihrer Arbeit die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sozialpädagogischer Fachkräfte in Sozialen Diensten der Jugendhilfe. Dabei geht sie insbesondere den

²¹ Wobei die Autor/innen durch ihre Analysen zum Schluss kommen, dass bei den von ihnen untersuchten Fachkräften nur ein undeutlich konturierter professioneller Habitus vorfindbar sei.

Prozessen des Fallverstehens nach, die sie in den Kontext der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster stellt. Da die Autorin die Annäherung an ihren Gegenstand im Sinne der Praxisforschung möglichst alltagsnahe ausrichten wollte, stützte sie ihre Datengenierung auf vorhandene Akten und auf Fallkonsultationen²². Insofern berücksichtigte Ader sowohl schriftliche als auch verbale Daten (wobei die Fallkonsultationen als Variationen der Gruppendiskussion verstanden werden können). Die Methodentriangulation begründet die Autorin mit dem Anliegen, durch den Einbezug eines reaktiven wie auch eines nicht-reaktiven Erhebungsinstrumentes Daten unterschiedlicher Qualität generieren zu wollen. Die gegenseitige Kontrastierung sollte zu differenzierteren Ergebnissen führen als bei einem eindimensionalen Vorgehen.

Dieser kurze Überblick macht deutlich, dass der Deutungsmusterbegriff auch in empirischen Studien unterschiedlich verstanden und verwendet wird. Daher soll im Folgenden das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis des Deutungsmusterbegriffs erläutert und begründet werden.

2.3.2 Das projektspezifische Verständnis des Deutungsmusterbegriffs

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit zielt auf die in einem sozialen Feld vorfindbaren Erklärungsmuster von sozialen Problemen (und nicht auf die Analyse einzelner Interaktionssituationen bzw. spezifischer Reaktionen und Handlungen). Deswegen liegt der Bezug zum Deutungsmusteransatz näher als derjenige zur Rahmenanalyse.

Die vorliegende Arbeit knüpft an den Deutungsmusteransatz an, wie er von Oevermann eingeführt und unter anderem von Lüders, Meuser und Sackmann (Lüders, 1991; Lüders & Meuser, 1997; Meuser & Sackmann, 1991) im Sinne einer forschungsheuristischen Perspektive diskutiert worden ist. Die Verwendung des Deutungsmusters als forschungsheuristische Perspektive bedingt, dass in einem ersten Schritt das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis des Deutungsmusterbegriffs (vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses) dargelegt wird. In einem zweiten Schritt wird das forschungsmethodische Vorgehen – vor dem Hintergrund bisheriger Deutungsmusteranalysen – dargelegt und begründet (siehe Kapitel 3).

Wie bei Oevermann werden auch in der vorliegenden Arbeit Deutungsmuster als nach allgemeinen Konsistenzregeln strukturierte Argumentationszusammenhänge verstanden, die aus

²² Unter Fallkonsultationen werden strukturierte Falldarstellungen, -beratungen und -reflexionen verstanden, die in einer Gruppe von professionellen Fachkräften durchgeführt werden.

Wissensbeständen, Normen und Wertorientierungen bestehen und sich auf eine Systematik von objektiven Handlungsproblemen beziehen (vgl. Oevermann, 2001b, S. 5ff). Diese in sich schlüssige Definition lässt allerdings offen, *welcher* Wissensbestände, Normen und Wertorientierungen sich ein Deutungsmuster bedient. Da ein objektives Handlungsproblem mit unterschiedlichen Wissensbeständen konstruiert, erklärt und zu lösen versucht werden kann, dürfte es von dem das Handlungsproblem umgebenden Kontext und von den darin agierenden Individuen (oder sozialen Gruppen) abhängig sein, auf welche Wissensbestände zurück gegriffen wird.

Die Berücksichtigung des Kontextes kann sich auf verschiedene Ebenen beziehen. So kann, anhand einer Analyse der strukturellen Bedingungen und der Beschaffenheit des Kontextes, das darin vorfindbare objektive Handlungsproblem verortet und in seinen Zusammenhängen als sinnvoll erkannt und dargestellt werden. Berücksichtigt man bei der Analyse des Kontextes auch die Metaebene des objektiven Handlungsproblems bzw. des damit verbundenen Deutungsmusters, dann bewegt man sich auf der Ebene der dominierenden Diskurse. Foucault, Butler und Winkler haben aufgezeigt, dass soziale Felder²³ meist von mehreren Diskursen beeinflusst bzw. etabliert werden. Insofern wird es auf dieser Ebene nicht nur um die Frage nach den Diskursen gehen, sondern auch um die Frage nach den Argumentationsmustern, mit welchen die Diskurse innerhalb der Deutungsmuster verknüpft werden. Das Vorhandensein unterschiedlicher Diskurse in einem sozialen Feld bedeutet, dass sich die Individuen in Feldern bewegen, die von Widersprüchen und Paradoxien geprägt sind. Somit beinhaltet die Berücksichtigung der Diskurse die Möglichkeit, die in einem Deutungsmuster vorfindbaren (unterschiedlichen) Argumentationsstrukturen auf einer Metaebene zu lokalisieren und sie damit für das Deutungsmuster verständlich zu machen.²⁴

²³ Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff des "sozialen Feldes" verwendet (im Gegensatz bspw. zu Sinnwelten). Dies wird zum einen inhaltlich und zum anderen aufgrund der theoretischen Ausrichtung dieser Arbeit begründet: (1) Soziale Felder können als mehr oder minder differenzierte und institutionalisierte Komplexe verstanden werden, die immer einen Subjektivierungseffekt beinhalten (vgl. Reckwitz, 2008b, S. 88). Damit werden mit diesem Begriff sowohl die Ebene des Diskursiven, die Ebene des Mentalen sowie die Ebene der Handlungspraxis angesprochen. (2) Der Begriff des sozialen Feldes steht in der poststrukturalistischen Tradition, weswegen seine Verwendung auch für diese Arbeit stringent ist.

²⁴ Oevermann führt die Widersprüche innerhalb eines Deutungsmusters hauptsächlich darauf zurück, dass innerhalb eines Deutungsmusters – im Vergleich zu einer wissenschaftlichen Theorie – eine wesentlich grössere Vielfalt von Erfahrungen zusammengehalten werden muss, was automatisch zu Widersprüchen führt (vgl. Oevermann, 2001b). Die Berücksichtigung der Diskurse setzt auf einer abstrakteren Ebene an. Damit soll versucht werden, den Kontext des Deutungsmusters zu erweitern, um nicht nur die theoretische Sensibilität während

Trotz der Widersprüche zwischen den Argumentationszusammenhängen wird in der Definition des Deutungsmusters vorausgesetzt, dass ein Deutungsmuster eine innere Konsistenz aufweist. Um eine solche herzustellen und aufrecht zu erhalten verweist Oevermann (vor allem in seiner Aktualisierung, vgl. Oevermann, 2001a) auf die Rolle der Schlüsselkonzepte. Diese gewährleisten, dass sich die Argumentationszusammenhänge (und Wissensbestände) der verschiedenen Diskurse so miteinander verknüpfen, dass innerhalb des Deutungsmusters eine "innere Logik" entsteht. Schlüsselkonzepte können somit als "Knotenpunkte" verstanden werden, an welchen die Diskurse (bzw. deren Argumentationszusammenhänge) sich kreuzen oder aufeinander treffen.

Das Ziel der empirischen Deutungsmusteranalyse besteht in der vorliegenden Arbeit also darin, die Wissensbestände und Normen, die Argumentationszusammenhänge und die Schlüsselkonzepte – im sozialen Feld der geschlossenen Unterbringung – herauszuarbeiten (unter Berücksichtigung des engeren und weiteren Kontextes). Es soll deutlich gemacht werden, welche Argumentationen im Feld der geschlossenen Unterbringung vorhanden sind, und mit Hilfe welcher Schlüsselkonzepte die Widersprüche und Paradoxien ausgehalten oder "aufgehoben" werden.

2.4 Fragestellung

Vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen können stationäre Einrichtungen der Jugendhilfe sowohl als soziale Felder als auch als Antworten auf die Frage gelesen werden, wie auf Jugendliche reagiert werden soll, die in irgendeiner Form delinquent geworden sind (bzw. bei denen aus unterschiedlichen Gründen die Transformation der Subjektivierungsform als notwendig erachtet wird). Institutionen mit geschlossener Unterbringung stellen dabei die "extremste" Form der stationären Fremdplatzierung dar, da an keinem anderen Ort der Jugendhilfe die Beschränkung des Freiheitsgrades der Jugendlichen so massiv ist. Auch wenn die geschlossene Unterbringung in quantitativer Hinsicht nur einen marginalen Teil der von der Jugendhilfe zur Verfügung gestellten Heimplätze ausmacht, zeichnet sie sich dennoch durch eine spezifische Relevanz aus: Die geschlossene Unterbringung stellt ein Feld dar, wo die unterschiedlichen Diskurse und Handlungsprobleme in konzentrierter und potenzierte Form vorhanden sind (im Sinne eines konstitutiven Aussens der Gesellschaft und der Jugendhilfe). Institutionen mit geschlossener Unterbringung sind sowohl in staatliche Herrschafts-

des Forschungsprozesses zu erhöhen, sondern auch die theoretische Verarbeitung der empirisch gewonnenen Erkenntnisse zu fundieren.

Kontroll- und Sanktionsmechanismen als auch in arbeitsfeldspezifische Organisations- und Institutionsstrukturen eingebunden. Ebenso stehen sie an der Schnittstelle der juristischen, der pädagogischen, der psychologischen und der medizinischen Disziplin.

Es wird also davon ausgegangen, dass Institutionen mit geschlossener Unterbringung (als soziale Felder) an einem Kumulationspunkt unterschiedlicher Diskurse lokalisiert werden können. Somit interagieren sowohl die professionellen Fachkräfte als auch die Jugendlichen in einem Feld, in welchem verschiedene Interpretations- und Handlungslogiken mehr oder weniger grosse Widersprüche aufzeigen dürften. Die Interpretations- und Handlungslogiken bilden sich dabei in (einem oder mehreren) Deutungsmuster/n ab – wobei nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich bei den Jugendlichen die gleichen Deutungsmuster finden lassen wie bei den professionellen Fachkräften (u.a. aufgrund der unterschiedlichen Verweildauer innerhalb des sozialen Feldes).

Konkret soll es in dieser Arbeit darum gehen, den Interpretations- und Begründungslogiken (innerhalb der Deutungsmuster) der professionellen Fachkräfte nachzugehen. Spezifisch soll darauf geachtet werden, wie Sozialpädagog/innen das pädagogische Setting der geschlossenen Unterbringung und die damit verbundenen pädagogischen Massnahmen erklären. Des Weiteren soll den Interpretationsfolien nachgegangen werden, auf deren Grundlage die Jugendlichen wahrgenommen werden.

Die Arbeit beschränkt sich auf die Deutungsmusteranalyse der Fachkräfte. Dies wird damit begründet, dass über die Deutungsmusteranalyse der Professionellen sowohl die Strukturen als auch die Logiken abgebildet werden können, die das soziale Feld der geschlossenen Unterbringung bestimmen. Da die Jugendlichen von aussen und nur für eine vergleichsweise kurze Zeit in dieses Feld hineinkommen (und sich dadurch noch nicht in den Strukturen dieses sozialen Feldes subjektiviert haben), sind ihre Deutungsmuster möglicherweise nicht im gleichen Ausmass vom sozialen Feld der geschlossenen Unterbringung geprägt.

Ebenso wird darauf verzichtet, den konkreten Handlungsalltag in der geschlossenen Unterbringung zu untersuchen. Dies wird mit folgendem Argument begründet: Wenn davon ausgegangen wird, dass die in einem sozialen Feld vorhandenen Deutungsmuster das Handeln der dort Interagierenden prägen, dann können die Deutungsmuster als ein Teil des Handlungsalltags aufgefasst werden. Über die Analyse der Deutungsmuster können jedoch – im Gegensatz zur Beobachtung des Handlungsalltags – die Argumentationsstrukturen herausgearbeitet werden, welche für das Verständnis der vorhandenen Deutungsmuster unerlässlich sind. Denn nur über das Verständnis der inneren Logik bzw. der Argumentation können die Deutungsmuster

(und damit auch der Handlungsalltag) verändert werden (vgl. Oevermann, 2001b, S. 24). Deswegen konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die Analyse der Deutungsmuster. Eine Bezugnahme zum konkreten Handlungsalltag (bspw. in Form einer Methodentriangulation, bei welcher die Deutungsmuster am beobachteten Handlungsalltag gespiegelt werden) hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt und könnte insofern den Fokus einer späteren Studie darstellen.

Diese pragmatische Begründung lag dann auch der Entscheidung zugrunde, die Sichtweise der Jugendlichen nicht zu berücksichtigen. Gerade im Hinblick darauf, dass die Jugendlichen diejenigen sind, welche den Alltag und die Auswirkungen der geschlossenen Unterbringung zu spüren bekommen, ist diese Einschränkung der Arbeit massiv. Um der Sichtweise der Jugendlichen gerecht zu werden, hätte diese aber mit einem relativ breiten Forschungsdesign erfasst werden müssen – da ansonsten die Gefahr zu gross wird, die Sichtweise nur am Rande oder verfälscht darzustellen. Dies sollte vermieden werden, weswegen der Entscheid gefällt wurde, die Sichtweise der Jugendlichen gar nicht zu berücksichtigen. Auch dies müsste die Aufgabe einer weiteren Arbeit darstellen.

Aufgrund der historischen Entstehung der gesuchten Deutungsmuster, wird es für diese Arbeit als sinnvoll erachtet, der Gendersperspektive eine besondere Gewichtung einzuräumen. Denn in der Jugendhilfe wurde (und wird) das Verhalten von Mädchen anders beurteilt als dasjenige von Jungen. Die Unterschiede liegen dabei nicht nur in den "rationalen" Erklärungen, sondern auch in den moralischen Standards, nach denen das Verhalten der Mädchen und Jungen beurteilt wird. So wurden und werden an Mädchen andere Verhaltenserwartungen gestellt als an Jungen. Ebenso unterscheiden sich die Anforderungen an die genderspezifischen Subjektivierungsformen, was sich auf der Interpretationsfolie, auf welcher die Jugendlichen wahrgenommen werden, abbilden dürfte (vgl. auch Pankofer, 1997).

Daraus ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgende empirische Fragestellung:

Auf welche Deutungsmuster (hinsichtlich des pädagogischen Settings, der pädagogischen Massnahmen und der Wahrnehmung der Jugendlichen) greifen Sozialpädagog/innen, die in geschlossenen Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe arbeiten, zurück?

und:

Inwieweit lassen sich bei diesen Deutungsmustern geschlechtsspezifische Gemeinsamkeiten und/oder Differenzen feststellen?

Vor dem Hintergrund des theoretischen Verständnisses der Deutungsmuster und der Herleitung der Fragestellung, soll im folgenden Kapitel das forschungsmethodische Vorgehen der empirischen Untersuchung dargelegt werden.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Auswahl der Institutionen

Das Ziel der empirischen Untersuchung besteht darin, die Deutungsmuster von Sozialpädagog/innen im Kontext von Institutionen mit geschlossener Unterbringung herauszuarbeiten. Somit handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine qualitativ-rekonstruktive Arbeit, die bei den Sozialpädagog/innen ansetzt. Dies führt zur Frage nach der Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe.

Die Erfassung der Deutungsmuster der Sozialpädagog/innen aller Institutionen mit geschlossener Unterbringung in der Schweiz würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit bei weitem sprengen. Dies ist auch der Grund, weswegen auf ein theoretisches Sampling (Strauss & Corbin, 1996, S. 148) verzichtet wurde. Die forschungspragmatische Entscheidung liegt im Herausarbeiten der Deutungsmuster in zwei Institutionen mit geschlossener Unterbringung. Die Entscheidung für zwei Institutionen beruht auf dem Interesse, mögliche genderspezifische Differenzen innerhalb der Deutungsmuster sichtbar zu machen.

Bei der Wahl der beiden Institutionen mit geschlossener Unterbringung wurden drei Kriterien berücksichtigt. Es sollte sich (1) um Institutionen der Jugendhilfe handeln, die sowohl jugendstrafrechtliche als auch zivilrechtliche Massnahmen durchführen. Des Weiteren sollten (2) die kantonale Zugehörigkeit sowie (3) die genderspezifische Ausrichtung hinsichtlich der Zielgruppen der Institutionen berücksichtigt werden.

Mit dem ersten Kriterium sollte gewährleistet werden, dass sich die Institutionen der Jugendhilfe (und nicht der Psychiatrie) zuordnen lassen, und dass in den geschlossenen Abteilungen ein pädagogischer Auftrag erfüllt wird. Daher wurden auch alle Durchgangs- und Beobachtungsstationen der Jugendhilfe ausgeschlossen (weil diese hinsichtlich der Jugendlichen – teilweise – nur einen "Abklärungsauftrag" haben). Dass die Institutionen sowohl zivil- als auch strafrechtliche Massnahmen durchführen sollten, lässt sich mit zwei Argumenten begründen: Zum einen wird davon ausgegangen, dass die rechtlichen Einweisungsgrundlagen die Wahrnehmung der Jugendlichen durch die Sozialpädagog/innen beeinflussen könnte. Zum anderen ist es in der Schweiz kaum möglich, eine Institution mit geschlossener Unterbringung zu finden, bei welcher alle Jugendlichen auf der gleichen rechtlichen Grundlage eingewiesen wurden. Des Weiteren sollte sichergestellt werden, dass die Jugendlichen der gewählten Heime auf den gleichen rechtlichen Grundlagen in die Heime eingewiesen würden, sodass sich die Klientel diesbezüglich nicht all zu stark unterscheidet.

Insofern ist das zweite Kriterium auf den Umstand zurückzuführen, dass in der Schweiz bei den Einweisungspraktiken kantonale Unterschiede zu erwarten sind (vgl. Piller, 2003). Daher sollten sich die beiden Institutionen – wenn möglich – im gleichen Kanton befinden, um auch hinsichtlich der Einweisungspraktiken möglichst ähnliche Voraussetzungen zu schaffen.

Das dritte Kriterium entspringt den genderspezifischen Aspekten des Erkenntnisinteresses. Um allfällige genderspezifische Unterschiede oder Gemeinsamkeiten herausarbeiten zu können, sollte die eine Institution männliche Jugendliche, die andere weibliche Jugendliche als Zielgruppe haben.

Vor diesem Hintergrund konnten zwei Institutionen gefunden werden, deren Teams der geschlossenen Abteilungen sich für die Mitarbeit an der Untersuchung zur Verfügung stellten.

Die Institution Omega²⁵ ist ein Erziehungsheim für verhaltensauffällige, normalbegabte junge Frauen im Alter zwischen 14 und 22 Jahren. Das Heim vollzieht zivil- und strafrechtliche Erziehungsmassnahmen mit dem Ziel, die jungen Frauen sozial zu (re-)integrieren.²⁶ Zur Institution gehört eine geschlossene Wohngruppe mit 7 Plätzen, sowie halboffene und offene Wohngruppen. Hinzu kommen therapeutische Dienste, handwerkliche Betriebe und eine heiminterne Schule.

Die Institution Omega richtet sich insbesondere an Jugendliche, die (neben der rechtlichen Einweisungsgrundlage) Verhaltensauffälligkeiten wie "Ausreissen", "Schulversagen", "Delinquenz", "Prostitution" oder "Selbst- oder Fremdgefährdung" zeigen bzw. gezeigt haben. Für die geschlossene Wohngruppe gelten zusätzlich die Kriterien der "hohen Fluchtgefahr" und der als notwendig erachteten "Kontaktsperre". Ablehnungsgründe sind "schwere psychische Störungen", "schwere körperliche und geistige Behinderungen" oder "akute Suizidalität" bei den Jugendlichen. Der Aufenthalt auf der geschlossenen Wohngruppe soll mindestens 10 Wochen betragen, wobei der Grundsatz "so kurz wie möglich, so lang wie nötig"²⁷ verfolgt wird.

Die architektonischen Gegebenheiten der geschlossenen Wohngruppe sollen die Fluchtmöglichkeiten für die Jugendlichen stark erschweren. Konkret bedeutet dies für die Institution Omega, dass neben der Wohngruppe auch das Atelier und der Aussenbereich zum geschlos-

²⁵ Die Institutionen in dieser Arbeit werden mit den Pseudonymen "Omega" und "Delta" gekennzeichnet. Um die Anonymisierung zu gewährleisten werden bei den Hinweisen bspw. auf pädagogische Konzepte der Institutionen auch keine detaillierteren Angaben gemacht.

²⁶ vgl. Pädagogisches Konzept

²⁷ vgl. Pädagogisches Konzept

senen Terrain gehören. Dadurch befinden sich alle Wege, die die Jugendlichen während des Tages zurücklegen müssen, um vom einen Aufenthaltsort zum anderen zu kommen, innerhalb des geschlossenen Bereichs. Nach Aussagen der Sozialpädagog/innen ist es deswegen auch seit langem nicht mehr vorgekommen, dass Jugendliche "auf Kurve" gingen.

Die Institution Delta befindet sich im gleichen Kanton wie die Institution Omega und ist ein Erziehungsheim für schulentlassene, männliche Jugendliche im Alter von 15 bis 22 Jahren. Während der rechtliche Auftrag im Vollzug von jugendstrafrechtlichen und vormundschaftlichen Massnahmen liegt, ist das Ziel der Institution die Nacherziehung, Betreuung, Schulung und berufliche Ausbildung von dissozialen Jugendlichen.²⁸ Zur Institution gehören eine geschlossene Wohngruppe mit 8 Plätzen, sowie offene Wohngruppen und externe Jugendwohnungen.

Aufgenommen werden von der Institution Delta insbesondere Jugendliche, die aufgrund ihrer Schwierigkeiten ein spezielles pädagogisch-therapeutisches Milieu benötigen. Die minimale Aufenthaltsdauer der Jugendlichen wird auf ein Jahr festgesetzt (wobei der Jugendliche hierfür in verschiedenen Wohngruppen sein kann und nicht das ganze Jahr auf der geschlossenen Wohngruppe verbringen muss). Nicht aufgenommen werden Jugendliche mit "schweren Suchtabhängigkeiten", "schweren psychischen Störungen", "erheblichen körperlichen und geistigen Behinderungen" oder mit "schweren, behandlungsbedürftigen Krankheiten".²⁹

Auch im Delta sollen die architektonischen Gegebenheiten die Fluchtmöglichkeiten für die Jugendlichen stark erschweren. Im Vergleich zur Institution Omega bestehen im Delta aber erheblich mehr Fluchtmöglichkeiten. Dies liegt vor allem daran, dass die Beschäftigungs- und Arbeitsbereiche nicht innerhalb des geschlossenen Terrains liegen, sodass die Jugendlichen immer wieder Wege zurücklegen müssen, die nicht "fluchtsicher" sind. Im Gegensatz zum Omega ist die Institution Delta aber deutlich ländlicher gelegen, wodurch die Wege zu weiteren Anschlussmöglichkeiten (wie bspw. dem öffentlichen Verkehr) relativ weit von der Institution entfernt liegen. Dennoch kommt es gemäss den Aussagen der Sozialpädagog/innen immer wieder vor, dass Jugendliche aus der Institution entweichen.

In beiden Institutionen verfügen die geschlossenen Wohngruppen über einen zusätzlichen Isolationsraum/Disziplinarraum. Die Jugendlichen können bei Regelverstössen dort einge-

²⁸ vgl. Portrait der Institution

²⁹ vgl. Portrait der Institution

geschlossen werden, was im Extremfall bedeutet, dass die Jugendlichen 23 Stunden pro Tag im Disziplinarraum und eine Stunde in einem Aussenraum verbringen müssen.

3.2 Datenerhebung: Gruppendiskussion und Einzelinterviews

Nach der Wahl der Untersuchungsgruppen, stellte sich die Frage nach den qualitativ-rekonstruktiven Erhebungs- und Auswertungsmethoden. In der vorliegenden Arbeit sollen auf empirischem Wege die Deutungsmuster professioneller Fachkräfte im Kontext der geschlossenen Unterbringung von Jugendlichen herausgearbeitet werden. Das Interesse richtet sich dabei auf die Argumentationslogiken, nach denen (1) die Jugendlichen von den Sozialpädagog/innen wahrgenommen werden, nach denen (2) die Sozialpädagog/innen die pädagogischen Mittel und Ziele begründen und nach denen (3) die Geschlossenheit von den Sozialpädagog/innen begründet wird.

Insofern kann die vorliegende Untersuchung einer langen Reihe von Untersuchungen zugeordnet werden, die Deutungsmuster in unterschiedlichen Kontexten erhoben haben. Nachdem die Differenzen hinsichtlich der theoretischen Fundierung weiter oben diskutiert wurden, wird der Blick nun auf die empirische Ebene gelenkt. Auf dieser Ebene zeigt sich, dass – aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Ausrichtung und den damit zusammenhängenden Differenzen hinsichtlich des Erkenntnisinteresses – die verwendeten empirischen Erhebungs- und Auswertungsmethoden eine grosse Bandbreite aufweisen. Dabei fällt auf, dass die Gruppendiskussion als Methode der qualitativen Datengenerierung nur vereinzelt zu finden ist. Dies mag (aus sozialpädagogischer Perspektive) erstaunen, da Bohnsack (1991, 1999) die Gruppendiskussion als die zentrale empirische Erhebungsmethode kollektiver Orientierungsmuster identifiziert. Denn die kollektiven Orientierungsmuster würden sich in Gruppendiskussionen nicht erst herstellen müssen, sondern würden als bereits vorhandene Strukturen lediglich aktualisiert, wodurch sich der Einfluss der Forschenden minimiere (vgl. Bohnsack, 1999, S. 125). Mit Hilfe der Gruppendiskussion "eröffnet sich ein Zugang zu den kollektiven Erfahrungszusammenhängen, den 'konjunktiven Erfahrungsräumen'" (Bohnsack & Przyborski, 2006, S. 235).

Hiervon ausgehend haben sowohl Kutscher (2003, 2006) als auch Dröge, Neckel und Somm (2006) in ihren Studien die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode gewählt, wobei beide das Verfahren ihrem Erkenntnisinteresse gemäss anpassten.

Kutscher's Erkenntnisinteresse richtete sich auf die kollektiven, moralischen Orientierungsrahmen von Professionellen der Sozialen Arbeit in Institutionen der Jugendhilfe. Hierzu modifizierte sie die Gruppendiskussion dahingehen, dass sie diese nicht mit Hilfe von Leitfragen

oder -themen, sondern mit vorgegebenen Vignetten einleitete und strukturierte. Die Vignetten bildeten Situationen ab, die "klassische" moralische Dilemmata aus dem Berufsalltag der Professionellen enthielten, um die Fachpersonen so zum Beisteuern eigener Erfahrungen während der Diskussion anzuregen. Der Gewinn dieser Kombination von Gruppendiskussion und Vignetten sieht Kutscher (2003, 2006) darin, dass sie – hinsichtlich der Form – der kollegialen Beratung oder der Supervision entspricht und somit nahe am Berufsalltag der Professionellen liegt. Damit verfolgt sie eine ähnliche Intention wie Ader (2006), die mit der Wahl von Fallkonsultationen möglichst alltagsnahe Situationen zur Datengenerierung heranzog. Gegenüber den Fallkonsultationen können mit den Vignetten die Situationsbeschreibungen aber von den Forschenden gewählt werden, wodurch sie mehr Steuerungsmöglichkeiten erhalten als bei "natürlichen" Situationen. Als Auswertungsmethode wählte Kutscher die Dokumentarische Interpretation nach Bohnsack, welche sie mit der sprachlichen Analyse-methode von Bergmann/Luckmann ergänzte, um eine stärkere Differenzierung der moralisch-normativen Äusserungen zu erreichen.

Dröge et al. (2006) gingen der Frage nach, welche Relevanz das Leistungsprinzip als Rechtfertigungskriterium sozialer Statuszuweisung besitzt. Damit konzentrierten sie sich weniger auf die inhaltliche als vielmehr auf die argumentative Ausgestaltung der Deutungsmuster. Für die Datenerhebung modifizierten sie die Gruppendiskussion dahingehend, dass sie ein zweistufiges Verfahren wählten. Der erste Teil der Gruppendiskussion wurde durch ein Szenario gestaltet, das im Unterschied zur Vignette nicht nur eine Situationsbeschreibung, sondern auch eine Aufgabenstellung für die Gruppe enthielt. Der zweite Teil der Gruppendiskussion galt den persönlichen Erfahrungen der Befragten und wurde mit Hilfe von Leitfragen strukturiert. Bei dieser Variation der Gruppendiskussion stellten die Autor/innen fest, dass während der Szenariodiskussion der normative Gehalt des immanenten Leistungsverständnisses wesentlich deutlicher hervortrat als im zweiten Teil, wo es lediglich um die Erfahrungen der Befragten ging. Die Daten wurden mit einem rekonstruktiv-hermeneutischen Interpretationsverfahren ausgewertet, womit sich die Studie diesbezüglich näher an Oevermanns Vorgehensweise orientierte als an derjenigen von Bohnsack.

Während Bohnsack (1999) die Gruppendiskussion vor allem im Zusammenhang von Milieuanalysen einsetzt, empfiehlt sie Schnurr insbesondere für die Erforschung von Berufskulturen: "Der Einsatz der Gruppendiskussionen als Forschungsmethode kann folglich als sinnvoll gelten, wenn sie in Gruppen durchgeführt werden, die aus Angehörigen desselben Berufs bestehen und der Beruf zugleich Gegenstand der Diskussion wie auch Gegenstand des Forschungsinteresses ist" (vgl. Schnurr, 1997, S. 63).

Die erwähnten Studien zeigen, dass die Gruppendiskussionen sowohl mit realen, als auch mit spezifisch für die Untersuchung zusammengestellten Gruppen durchgeführt wurden. Da sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit aber auf die Deutungsmuster sozialpädagogischer Fachkräfte im Kontext *bestimmter* Institutionen richtet, muss sich auch der kollektive Erfahrungsraum der Befragten in diesem Kontext verorten lassen. Denn nur so dürfte es möglich sein, die Argumentationsstrukturen in den jeweiligen institutionellen Logiken verorten zu können. Damit ist die Frage, ob eine reale oder eine speziell zusammengestellte Gruppe für die Diskussion gewählt werden soll, bereits beantwortet: Die Gruppendiskussionen wurden bei der vorliegenden Arbeit mit Realgruppen, d.h. mit Mitgliedern der Teams der geschlossenen Abteilung durchgeführt. Diese Vorgabe führte dazu, dass die Grösse der Gruppe nur noch sehr beschränkt durch die Forscherin bestimmt werden konnte. Denn die Grösse der Gruppe richtete sich nach der jeweiligen Teamgrösse, sodass auf allfällige Vor- oder Nachteile spezifischer Gruppengrössen keine Rücksicht genommen werden konnte.³⁰

Hinsichtlich des konkreten Vorgehens stellte sich die Frage, ob beispielsweise das zweistufige Verfahren von Dröge et al. (2006) oder die Idee der Vignetten, wie sie Kutscher (2006) verwendet hat, für diese Arbeit adaptiert werden sollten. Gegen das zweistufige Verfahren von Dröge et al. (2006) sprach allerdings, dass (im Gegensatz zu ihrer Untersuchung) bei der vorliegenden Arbeit Realgruppen befragt werden sollten. Damit fällt die Fremdheit der Teilnehmer/innen weg, womit die Vorteile der Szenariodiskussion nicht mehr hätten genutzt werden können.

Der Einsatz von Vignetten hätte sich insofern angeboten, als damit die Diskussion auf bestimmte (beispielsweise dilemmatische) Situationen hätte zugespitzt werden können. Allerdings wären diese Situationen von der Forscherin vorgegeben gewesen und wären somit nicht mehr unbedingt in den Arbeitskontext der Diskussionsgruppe gefallen. Dies wurde aber insofern als notwendig erachtet, als sich die Deutungsmuster im institutionellen Kontext der geschlossenen Unterbringung verorten lassen sollten.

Dennoch schien die Idee der Vignetten und die damit verbundene kollegiale Beratungs- und Austauschsituation gerade für sozialpädagogische Teams Vorteile zu bieten. Denn über die Anschlussfähigkeit an Settings, die den Sozialpädagogen/innen aus ihrem Berufsalltag bereits bekannt sind, kann die Natürlichkeit der Diskussion möglichst hoch gehalten werden. Um den

³⁰ Nach Lamnek (2005) setzen sich die Gruppen für Gruppendiskussionen aus 3 bis 20 Personen zusammen, wobei sowohl kleinere als auch grösser Gruppen jeweils spezifische Vor- und Nachteile mit sich bringen.

institutionellen Kontext zu berücksichtigen müssten die Vignetten also lediglich aus dem Arbeitsalltag der Gruppe selber stammen. Daher wurde für die vorliegende Arbeit das Vorgehen so festgelegt, dass die Diskussionsgruppe zu Beginn der Diskussion aufgefordert wurde, sich den Aufenthalt des- bzw. derjenigen Jugendlichen in Erinnerung zu rufen, dessen/deren Austritt aus der geschlossenen Abteilung zeitlich am wenigsten lange zurück lag. Damit sollte erreicht werden, dass sich die Diskussion im Sinne der Vignetten auf einen bestimmten "Fall" bzw. eben eine/n bestimmte/n Jugendliche/n konzentriert.³¹ Ebenso bestand die Absicht, die Befragten durch die Wahl eines realen "Falles" sowohl zu Erzählungen, als auch zu Interpretationen, Deutungen, Wertungen und Reflexionen anzuregen.

Da bei der Analyse der Deutungsmuster in der vorliegenden Arbeit ein besonderer Fokus auf mögliche genderspezifische Ausprägungen gelegt wird, sollte dies auch bei der Wahl der Untersuchungsgruppen berücksichtigt werden. Insofern lag es nahe, sowohl eine geschlossene Abteilung für männliche als auch eine für weibliche Jugendliche zu wählen. Da der Genderaspekt aber nicht nur bei den Jugendlichen sondern auch bei den Sozialpädagog/innen zu finden ist, stellte sich die Frage, ob im Rahmen der Gruppendiskussionsanalyse der Einfluss des Geschlechts der Sozialpädagog/innen adäquat herausgearbeitet werden könnte.³² Denn in den Gruppendiskussionen würden sich primär die kollektiven Orientierungsmuster herausbilden, die aufgrund ihrer Kollektivität eben nicht unbedingt vom Geschlecht der Fachkräfte abhängig sein würden. Daher wurde entschieden, die Gruppendiskussionen durch Einzelinterviews zu ergänzen. Diese sollten mit einem Sozialpädagogen und einer Sozialpädagogin des jeweiligen Teams durchgeführt werden, wobei diese beiden Personen nicht an der Gruppendiskussion teilnehmen würden. Das Ziel der Einzelinterviews bestand darin, der Forscherin einen zusätzlichen Blick auf genderspezifische Aspekte der Deutungsmuster zu ermöglichen. Allfällige Ergänzungen und Informationen hinsichtlich anderer Aspekte der Deutungsmuster wurden zwar nicht angestrebt, fanden bei den Analysen aber dennoch Berücksichtigung.

³¹ Mit dieser Vorgabe wurde die freie Wahl des/der Jugendlichen durch die Gruppe bewusst unterbunden. Der Grund hierfür lag in der Befürchtung, dass die freie Wahl zu einem langen Aushandlungsprozess innerhalb des Teams führen könnte. Ein solcher Aushandlungsprozess würde zwar viel über die Gruppendynamik aussagen – da dies aber nicht dem primären Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit entsprach, fiel der Entscheid hinsichtlich der freien Wahl durch das Team negativ aus.

³² Die Teams auf den geschlossenen Abteilungen sind geschlechtsheterogen zusammengesetzt. Sie waren allerdings nicht so gross, dass zwei geschlechtshomogene Gruppendiskussionen pro Team hätten durchgeführt werden können.

Zusammengefasst sah das Vorgehen bei der Datenerhebung folgendermassen aus:

In zwei Institutionen wurden mit den Teams der geschlossenen Abteilung je eine Gruppendiskussion durchgeführt. Zusätzlich fanden mit je einem Sozialpädagogen und einer Sozialpädagogin der beiden Teams Einzelinterviews statt (wobei die vier Sozialpädagog/innen nicht an den Gruppendiskussionen teilgenommen hatten).

Sämtliche Aufnahmen wurden unmittelbar nach den Gesprächen transkribiert³³, anonymisiert und für die Datenauswertung aufbereitet.

3.3 Datenauswertung: Dokumentarische Interpretation

Die Fokussierung der kollektiven Orientierungsmuster und die damit zusammenhängende Wahl der Gruppendiskussion als primäres Erhebungsverfahren verwies auf die dokumentarische Methode als Analyseinstrument. Dieses rekonstruktive Verfahren bietet die Möglichkeit, die Analyse sowohl fallimmanent als auch in komparativem Sinne fallübergreifend auszurichten (wobei immer die Erfahrungen und Orientierungen der befragten Personen im Vordergrund stehen).

Die Orientierungen und Erfahrungen (bzw. in einem weiteren Schritt auch die Deutungsmuster) werden auf zwei verschiedenen Ebenen analysiert. Hier lehnt sich Bohnsack (1999) den theoretischen Ausführungen Mannheims an: Der immanente Sinngehalt lässt sich auf der wörtlichen oder expliziten Ebene des Textes lokalisieren. Demgegenüber wird mit dem dokumentarischen Sinngehalt die Orientierung der Befragten erfasst. Während sich beim immanenten Sinngehalt also die Frage nach dem "*was*" stellt, geht es beim dokumentarischen Sinngehalt um die Frage des "*wie*". Forschungspraktisch führt dies zu zwei unterschiedlichen Arbeitsschritten, die jeweils eine Ebene des Sinngehalts fokussieren: die formulierende Interpretation, um den immanenten, und die reflektierende Interpretation, um den dokumentarischen Sinngehalt herauszuarbeiten (vgl. Bohnsack, 1999, S. 149ff). Während die formulierende Interpretation noch innerhalb der Orientierungsrahmen eines Falles bleibt, findet die reflektierende Interpretation dann unter Berücksichtigung von weiteren Rahmen – im Sinne von Gegenhorizonten – statt (vgl. ebd., S. 151).

Obwohl für die Rekonstruktion der kollektiven Orientierungsmuster die Analyse des gesamten Diskursverlaufs berücksichtigt werden muss, wird den Fokussierungsmetaphern ein besonderes Interesse entgegengebracht. Denn "dort, wo in *dramaturgischer* Steigerung die interaktive Bezugnahme ihre höchste Intensität und Dichte erreicht (...), verschmelzen die Ein-

³³ Die Transkriptionsregeln sind im Anhang ausgeführt.

zelbeiträge am deutlichsten ineinander, und es treten die Individuen, die Charaktere der einzelnen Sprecherpersönlichkeiten zurück hinter das *gemeinsame Erleben*, das hier seinen Fokus hat" (Bohnsack, 1999, S. 155). Daher wird auch bei der vorliegenden Analyse den Fokussierungsmetaphern eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt, um festzustellen, in welchen Argumentationszusammenhängen oder bei welchen Schlüsselkonzepten das Engagement und damit die Relevanz am höchsten sind.

Konkret wurden die Gruppendiskussionen also in einem ersten Schritt fallimmanent ausgewertet, um die innerhalb des jeweiligen institutionellen Kontextes zu verortenden Deutungsmuster und Argumentationsstrukturen herauszuarbeiten. Erst in einem zweiten Schritt wurden die Fälle einer komparativen Analyse unterworfen. Damit sollte gewährleistet werden, dass es sich bei den herausgearbeiteten Deutungsmustern um jene handelt, die innerhalb des jeweiligen institutionellen Kontexts vorfindbar sind. Dieses Vorgehen bringt auch den Vorteil mit sich, dass auf fallimmanente Gegenhorizonte zurückgegriffen werden muss, was sich für das Herausarbeiten der unterschiedlichen Argumentationsstrukturen als sehr fruchtbar erwies.

Bei der Analyse der Argumentationsstrukturen zeigte sich, dass diese sich auf unterschiedliche Bezugshorizonte bezogen. Diese Bezugshorizonte bildeten sozusagen die Referenzpunkte, an welchen sich die Argumentationszusammenhänge orientierten. Innerhalb der einzelnen Argumentationszusammenhänge konnten teilweise mehrere Argumentationslinien identifiziert werden. Diese Argumentationslinien entfalteten sich vor dem gleichen Bezugshorizont, konnten aber dennoch in einem klaren Widerspruch zueinander stehen. Für die Analyse wurden sowohl die Bezugshorizonte, als auch die Argumentationszusammenhänge und -linien als Horizonte und Gegenhorizonte verwendet. Dies erwies sich insofern als sinnvoll, als dadurch jeweils mit denjenigen (Gegen-)Horizonten gearbeitet werden konnte, die sich auf der gleichen analytischen Ebene befanden.

Neben den Gruppendiskussionen musste auch für die Einzelinterviews eine Analysemethode definiert werden. Die dokumentarische Methode wurde ursprünglich zwar zur Interpretation von Gruppendiskussionen entwickelt, da sich in diesen die kollektiven Orientierungen in spezifischer Weise aktualisieren und abbilden lassen. Nohl (2006) hat die dokumentarische Methode aber insbesondere für Einzelinterviews adaptiert. Damit hat er keine "neue" Methode entwickeln wollen, sondern "vielmehr wird es so auch möglich, unterschiedlichste Datenmaterialien – von der Gruppendiskussion über Bilder bis zum Einzelinterview – innerhalb einer übergreifenden Methodologie der qualitativen Sozialforschung auszuwerten" (ebd., S. 15).

Den Vorteil der dokumentarischen Methode sieht Nohl (2006) (neben der scharfen Trennung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt) in der konsequenten, komparativen Analyse (wobei diese sowohl fallimmanent als auch fallübergreifend durchgeführt werden soll). Insofern bot die Analyse der Einzelinterviews mit Hilfe der dokumentarischen Methode den Vorteil, innerhalb der gleichen Methodologie zu bleiben und die Gruppendiskussionsanalysen mit denjenigen der Einzelinterviews zu ergänzen, ohne Gefahr zu laufen, Erkenntnisse auf nicht-vergleichbaren Ebenen zu gewinnen.

Die Einzelinterviews wurden nach den Analysen der beiden Gruppendiskussionen ausgewertet. Der Fokus lag dabei auf den genderspezifischen Aspekten derjenigen Deutungsmuster, die in den Gruppendiskussionen herausgearbeitet werden konnten. Insofern fanden die Analysen der Einzelinterviews immer vor dem Horizont der Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen statt.

4 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse basieren sowohl auf den Analysen der Gruppendiskussionen als auch auf jenen der Einzelinterviews. Diese wurden primär zur Vertiefung einzelner Aspekte (insbesondere der genderspezifischen Themen) herangezogen.

Die Ergebnisse werden so dargestellt, dass in einem ersten Abschnitt auf die Teamdynamik und die damit zusammenhängende Hierarchie der Teams eingegangen wird, um danach die Argumentationsstrukturen im Rahmen von vier Deutungsmustern aufzuzeigen. Die Wahl der Deutungsmuster bzw. der ihnen zugrunde liegenden objektiven Handlungsprobleme orientierte sich zum einen am Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit und zum anderen am Datenmaterial selber. Insofern hätten aufgrund des Datenmaterials – jedoch vor dem Hintergrund eines anderen Erkenntnisinteresses – sicher noch andere Muster freigelegt werden können. Darauf wurde im Rahmen dieser Arbeit aber verzichtet.

In den Kapiteln 4.1 und 4.2 werden die Ergebnisse ausschliesslich vor dem Hintergrund des Datenmaterials, also im engeren Kontext ausgeführt. Erst in den Kapiteln 4.3 und 4.4 werden die herauskristallisierten Argumentationszusammenhänge auch fallübergreifend zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei wird versucht, die Schlüsselkonzepte der verschiedenen Deutungsmuster zu den jeweiligen Handlungsproblemen in Beziehung zu setzen, um so die Strukturen der einzelnen Deutungsmuster prägnant sichtbar zu machen.

Das Kapitel 4.4 wird insbesondere den genderspezifischen Aspekten gewidmet sein. Denn obwohl diese bereits bei den Deutungsmustern berücksichtigt werden, stehen sie dort nicht im Zentrum des Interesses. Dies soll im Rahmen dieses Kapitels nachgeholt werden soll.

4.1 Teamdynamik und Hierarchie

Die Teamdynamik und die Hierarchie innerhalb der beiden Teams haben sich während den Diskussionen sehr deutlich gezeigt. Dies lag unter anderem daran, dass die Diskussionen, die Argumentationen und die dahinter liegenden kollektiven Orientierungsmuster stark durch die Hierarchie geprägt wurden. Individuelle Meinungsäusserungen standen unter hohem kollektiven, hierarchisch geprägtem Druck. Daher wird auch an dieser Stelle der Aspekt der Teamdynamik vor den einzelnen Deutungsmustern besprochen, weil die Dynamik für das Verständnis der Deutungsmuster wesentlich ist.

4.1.1 Omega

Die Gruppendiskussion im Omega fand in einem Sitzungszimmer des Heimes statt. Es handelte sich dabei um ein allgemeines Sitzungszimmer, das sich nicht im absolut geschlossenen

Bereich der Institution befand. Die Diskussionsteilnehmer/innen saßen rund um einen großen Tisch. Die Diskussion dauerte (wie im Vorfeld vereinbart) eine Stunde.

An der Diskussion nahmen drei Frauen und zwei Männer teil, die alle zum Team der geschlossenen Abteilung gehörten. Die anwesende Teamleiterin war ausgebildete Psychologin und hatte neben der Teamleitung auch die Stellvertretung der Heimleitung inne. Die Dauer ihrer Anstellung in dieser Institution lag – verglichen mit den anderen anwesenden Personen – etwa in der Mitte. Die anderen beiden Frauen hatten eine sozialpädagogische Ausbildung, wobei die eine vor nicht all zu langer Zeit ihre Ausbildung zur Sozialpädagogin berufsbegleitend auf der geschlossenen Abteilung abgeschlossen hatte und nun als ausgebildete Sozialpädagogin auf der gleichen Gruppe arbeitete. Die zweite Sozialpädagogin arbeitete seit etwa 17 Jahren in der Institution, wobei sie während dieser Zeit auf unterschiedlichen Gruppen und in verschiedenen Funktionen tätig war.

Von den beiden Männern arbeitete der eine erst seit kurzem als Praktikant auf der geschlossenen Wohngruppe. Der zweite anwesende Mann verfügte über eine sozialpädagogische Ausbildung und kann als "Dienstältester" bezeichnet werden. Er arbeitete seit 25 Jahren im Omega (ähnlich wie seine Teamkollegin auf unterschiedlichen Wohngruppen und in verschiedenen Funktionen). Als der Sozialpädagoge seine Anstellungsdauer von 25 Jahren während der Vorstellungsrunde erwähnte, wurde dies von der Gruppe mit Gelächter quittiert – wobei der Sozialpädagoge diesem auch genügend Platz einräumte. Insofern zeichnete sich bereits an dieser frühen Stelle der Diskussion ab, dass der Anstellungsdauer (und vermutlich der dazugehörenden Erfahrungen) von der Gruppe Respekt gezollt wurde.

Die Gruppendynamik wurde primär von der Gruppenleiterin und dem dienstältesten Sozialpädagogen dominiert. Nach der erzählgenerierenden Einstiegsfrage seitens der Interviewerin übernahm die Gruppenleiterin das Wort und skizzierte kurz die Geschichte und das Umfeld der im Zentrum stehenden Jugendlichen. Ebenso erwähnte sie kurze Eckdaten der Institution Omega, die sie für das Verständnis der folgenden Erzählungen als wichtig erachtete. Damit positionierte sich die Gruppenleiterin als hierarchiehöchstes Teammitglied und zeichnete gleich zu Beginn der Diskussion den von der Gruppe zu beachtenden Horizont vor.

Danach forderte sie mit den Worten "aber ihr habt sie ja dann auch erlebt" (GDO, 68)³⁴ das Team explizit zur Diskussions- und Erzählteilnahme auf. Sie sprach dabei

³⁴ Als Abkürzungen gelten für die Gruppendiskussion in der Institution Omega (GDO), für jene in der Institution Delta (GDD). Für die Einzelinterviews wird jeweils (E) für "Einzel", (O) oder (D) für die Institution und (m) oder (f) für den Sozialpädagogen oder die Sozialpädagogin gesetzt.

niemanden direkt an, womit sie den Entscheid, wer nun das Wort ergreift, der Gruppe überliess. Sie machte damit deutlich, dass sie in diesem Moment die einzelnen Personen hinsichtlich ihrer Wichtigkeit nicht unterschied.³⁵ Nach einer kurzen Pause übernahm der dienstälteste Sozialpädagoge für einen längeren Redebeitrag das Wort. Während diesem Diskussionsbeitrag wurde er – trotz Sprechpausen – von niemandem unterbrochen. Erst als er das Wort explizit an die Runde weitergab, schaltete sich eine dritte Person in die Diskussion ein.

Über die gesamte Diskussion hinweg gemessen, trug der dienstälteste Sozialpädagoge hinsichtlich des quantitativen Umfangs den grössten Redebeitrag bei. Mit deutlichem Abstand folgten die Gruppenleiterin und die dienstälteste Frau, wobei deren Beiträge in etwa gleich gross waren. Hinsichtlich der Definitionsmacht von Situationen, Erzählungen und Interpretationen konnten dagegen der dienstälteste Sozialpädagoge und die Gruppenleiterin als gleichberechtigt angesehen werden. Als dominierende Linien hielten sich somit die offizielle Hierarchie und das Dienstalter die Waage. Dass die beiden zweitgrössten Redebeiträge von zwei Frauen übernommen wurden, sowie der Umstand, dass sich die Definitionsmacht sowohl beim dienstältesten Mann als auch bei der Gruppenleiterin befand, lassen die Einschätzung zu, dass genderspezifische Aspekte zwar durchaus relevant waren, die offizielle Hierarchie und das Dienstalter in ihrem Einfluss aber überwogen.

Die Diskussionsteilnehmer/innen zeigten sich während der gesamten Diskussion engagiert und interessiert. Das Gespräch fand (trotz des Einflusses der offiziellen Hierarchie und des Dienstalters auf die Teamdynamik) mit der Beteiligung aller Teammitglieder statt, sodass die Diskussion praktisch ohne Zwischen- oder Zusatzfragen seitens der Interviewerin durchgeführt werden konnte. Ebenso waren bei den Passagen mit der grössten metaphorischen Dichte alle Diskussionsteilnehmer/innen beteiligt. An diesen Stellen konnten keine ausgeprägten Dominanzen festgestellt werden. Dies deutet darauf hin, dass im Team zwar durchaus unterschiedliche Funktionen und Dominanzen vorhanden waren; hinsichtlich des emotionalen Engagements zeigten sich die Teammitglieder aber als "gleichberechtigt".

³⁵ Eine andere Interpretationsmöglichkeit würde darin liegen, dass sich die Teamleiterin sicher war, wer als nächstes das Wort ergreifen würde und deswegen auf eine direktive Steuerung verzichten konnte. Der gesamte Verlauf der Diskussion lässt eine vollständige Negierung dieser Interpretation zwar nicht zu, stellt sie aber als irrelevant heraus.

4.1.2 *Delta*

Die Gruppendiskussion im Delta fand im Sitzungszimmer statt, das gleichzeitig als Teambüro der Sozialpädagog/innen, die auf der geschlossenen Wohngruppe arbeiten, fungierte. Das Büro war Teil der geschlossenen Wohngruppe und unmittelbar neben dem Gemeinschaftsraum der Gruppe gelegen. Wie der Gemeinschaftsraum³⁶ war auch der Raum des Teambüros lang und schmal. Für die Diskussion setzten sich die Teammitglieder auf Stühle, wobei sich die Stühle des Gruppenleiters und derjenige der Interviewerin auf der einen Seite des Raumes befanden, während die der drei anderen Sozialpädagog/innen an der gegenüberliegenden Wand lehnten. Die Gruppe sass also nicht wie beim Omega rund um einen Tisch, was möglicherweise auch daran lag, dass ein Tisch in der erforderlichen Grösse keinen Platz gehabt hätte. Die Sitzordnung wurde vom Gruppenleiter vorgegeben und von der Forscherin so akzeptiert. Diese frontale Sitzordnung muss für eine Gruppendiskussion als ungünstig bezeichnet werden. Sie widerspiegelte allerdings in bezeichnender Weise die Hierarchie und die Dominanzen, die im Team des Delta vorfindbar waren. Die Diskussion dauerte auch hier die im Vorfeld vereinbarte, eine Stunde.

An der Diskussion nahmen vier Teammitglieder teil, drei Männer und eine Frau. Der Gruppenleiter verfügte über eine sozialpädagogische Ausbildung und arbeitete seit 16 Jahren in der Institution. Damit war er mit grossem Abstand der Dienstälteste der anwesenden Personen. Die anderen beiden anwesenden Männer arbeiteten erst seit drei bzw. seit einem halben Jahr im Delta. Während sich ersterer in der Ausbildung zum Sozialpädagogen befand, war der andere zuerst als Praktikant und zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion als Miterzieher ohne Ausbildung angestellt. Die einzige Frau in der Runde verfügte wie der Teamleiter über eine sozialpädagogische Ausbildung und arbeitete seit etwa 6 Jahren auf der geschlossenen Wohngruppe des Delta. Damit lag sie hinsichtlich des Dienstalters zwar deutlich hinter dem Gruppenleiter aber ebenso deutlich vor den anderen beiden Teamkollegen. Insofern entsprachen sich bei den anwesenden Personen Dienstalter und offizielle Hierarchie.

Diese Entsprechung von offizieller Hierarchie und Dienstalter widerspiegelte sich in deren Einfluss auf die Teamdynamik während der gesamten Gruppendiskussion. Nach der erzählergenerierenden Einstiegsfrage der Interviewerin übernahm der Gruppenleiter das Wort. Er schätzte die kommende Diskussion als interessant ein und übergab dann das Wort explizit an

³⁶ Auf der einen Seite des Gemeinschaftsraumes ist eine vergitterte Fensterfront, während auf der anderen die Einzelzimmer der Jugendlichen nebeneinander liegen, deren geschlossene Türen zum Gemeinschaftsraum zeigen.

den sich in Ausbildung befindenden Sozialpädagogen. Dies begründete er damit, dass dieser Sozialpädagoge die Bezugsperson des angesprochenen Jugendlichen gewesen war:

"ja es ist schon, es ist interessant, (.) ich würde, wenn, wenn wir über das sprechen, hätte ich schon (.) schon *genau* diesen Jugendlichen genommen ((alle lachen)), er ist gerade gestern ausgetreten, hier aus der, aus der geschlossenen Abteilung, und das ist, wird sicher interessant, ja, (...) willst du als seine Bezugsperson, gerade etwas sagen" (GDD, 26-30).

Mit dem Hinweis, dass auch er gerade diesen Jugendlichen als Beispiel gewählt hätte, nahm der Gruppenleiter auch die Vorgaben der Forscherin in die eigene Hand, indem er sie als seine eigene übernahm. Er unternahm eine Einschätzung der kommenden Diskussion und übergab das Wort direktiv an einen bestimmten Sozialpädagogen. Dabei definierte er auch gleich die Funktion oder die Rolle, innerhalb welcher der Sozialpädagoge angesprochen wurde.

Der angesprochene Sozialpädagoge übernahm diesen an ihn gerichteten Auftrag und gestaltete seinen Diskussionsbeitrag in Form einer Fallbeschreibung des Jugendlichen. Nach dieser eher mechanisch wirkenden Beschreibung wurde der Sozialpädagoge vom Gruppenleiter unterbrochen, der nun seinerseits über den Jugendlichen zu sprechen begann. Dabei hielt er sich – im Gegensatz zu dem sich in der Ausbildung befindenden Sozialpädagogen – weniger an objektive Fakten, sondern brachte seine persönliche Einschätzung des Jugendlichen und seine Erinnerungen an dessen Aufenthalt in die Diskussion ein. Die Dominanz und Kontrolle des Gruppenleiters zeigte sich also bereits an dieser frühen Stelle und hielt dann auch während der gesamten Diskussion an.

Auch auf quantitativer Ebene übernahm der Gruppenleiter den mit Abstand grössten Redebeitrag. Der zweitgrösste Beitrag wurde von der Sozialpädagogin beigesteuert, während der Praktikant quantitativ den markant kleinsten Beitrag leistete.

Die Definitionsmacht von Situationen, Erzählungen und Interpretationen konnte ausschliesslich beim Gruppenleiter verortet werden. Dies zeigte sich am deutlichsten zwischen dem Gruppenleiter und dem hierarchisch auf unterster Stufe anzusiedelnden Miterzieher. Als dieser eine persönliche Meinung äusserte, wurde er vom Gruppenleiter so vehement zurechtgewiesen, dass ein Widerspruch kaum möglich gewesen wäre.

Da sich beim Team des Delta die offizielle Hierarchie mit derjenigen des Dienstalters deckten, können keine Aussagen hinsichtlich allfälliger Unterschiede in der Dominanzkraft getroffen werden. Die Dominanz war aber so stark, dass sie allfällige genderspezifischen Einflussfaktoren in ihrer Wirkung überdeckten.

Im Vergleich zum Omega war die Diskussion im Delta weniger engagiert und ausgeglichen. Die Diskussion wurde durch den Gruppenleiter dominiert, während die anderen drei Teammitglieder ausschliesslich den Gruppenleiter fokussierten. Dadurch fanden kaum Interaktionen zwischen den Teammitgliedern statt. Die Redebeiträge endeten jeweils beim Gruppenleiter, worauf die Forscherin die Diskussion mit einer weiteren Frage wieder in Gang setzen musste.

Die grösste metaphorische Dichte fand sich an der Stelle, wo der Miterzieher vom Gruppenleiter hinsichtlich seiner Einschätzung zurechtgewiesen wurde. Insofern zeigten sich dort die deutliche Dominanz des Gruppenleiters und der Umstand, dass individuelle Sichtweisen oder Meinungen als bedrohlich und damit als unzulässig aufgefasst wurden.

4.2 Die Deutungsmuster

4.2.1 Die Positionierung der Institutionen mit geschlossener Unterbringung

Das objektive Handlungsproblem, auf welches sich das Deutungsmuster der Positionierung der geschlossenen Unterbringung bezieht, ist auf deren Situierung innerhalb unterschiedlicher Systeme zurück zu führen. So sind Institutionen mit geschlossener Unterbringung zum einen Teil des Heim- und damit des Kinder- und Jugendhilfesystems. In dieser Position sehen sich diese Institutionen den Anforderungen so unterschiedlicher Parteien wie bspw. der Gesellschaft, der Jugendlichen oder der Familien gegenüber. Zum anderen befinden sich die Institutionen mit geschlossener Unterbringung an einer Schnittstelle unterschiedlicher Disziplinen und Professionen (Justiz, Pädagogik, Psychologie, Medizin) und müssen sich somit auch mit verschiedenen Handlungs- und Diskurslogiken auseinander setzen.

4.2.1.1 Omega

Die Argumentationszusammenhänge der Sozialpädagog/innen des Omega lassen sich hinsichtlich der Positionierung der eigenen Institution vor drei Bezugshorizonten abbilden: den Institutionen der stationären Jugendhilfe in der Schweiz, den Behörden und dem familiären Umfeld der Jugendlichen.

Vor dem ersten Bezugshorizont der *stationären Angebote* findet sich eine Unterscheidung hinsichtlich der professionellen Ausrichtung der Institutionen. So wird das Omega als pädagogische Institution gegenüber psychiatrischen oder heilpädagogischen Einrichtungen abgegrenzt. Diese Abgrenzung ist insofern bedeutend, als die professionelle Ausrichtung vorgibt,

was die einzelnen Institutionen hinsichtlich des professionellen Angebots bieten können (und müssen), um eine optimale Passung zu einem bestimmten Typ von Jugendlichen zu gewährleisten. Insofern geht mit der gegenseitigen Abgrenzung der Institutionen auch eine Kategorisierung der Jugendlichen einher. So gäbe es beispielsweise Jugendliche, die sich der Psychiatrie zuordnen liessen:

"die psychischen Grenzfälle [...], oder, wo man manchmal nicht eindeutig weiss, und dann kann es sein, dass eines³⁷ zu uns kommt, wo, eben, ich sage jetzt mehr (.) eigentlich eine psychiatrische Betreuung braucht" (GDO, 527-530).

Andere Jugendliche hingegen würden eher einen heilpädagogischen Rahmen brauchen, da sie innerhalb der im Omega herrschenden Gruppendynamik gar nicht bestehen könnten:

"dann ja, kann es wirklich sein, dass, dass eines mehr, ich sage jetzt in [einen] heilpädagogischen Rahmen gehört, also wo bei uns, äh, nicht bestehen könnte, schon rein von der Gruppendynamik her" (GDO, 534-536).

Die Unterscheidungen und Definitionen hinsichtlich der professionellen Ausrichtung der Institutionen werden während der Diskussion nicht weiter ausgeführt. Daher kann an dieser Stelle nicht gesagt werden, was die Sozialpädagog/innen genau unter einer psychiatrischen Betreuung oder einem heilpädagogischen Rahmen verstehen. Dennoch kann aus diesen Aussagen geschlossen werden, dass sich die Institutionen sowohl hinsichtlich der professionellen Begleitung, die sie bieten, als auch hinsichtlich der Zusammensetzung der Jugendlichen (bzw. einer bestimmten Kategorie von Jugendlichen) und der damit zusammenhängenden Gruppendynamik unterscheiden bzw. voneinander abgrenzen lassen.

Institutionen mit geschlossener Unterbringung lassen sich aber nicht nur gegenüber psychiatrisch oder heilpädagogisch ausgerichteten Institutionen abgrenzen, sondern auch gegenüber offenen Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe. Das Unterscheidungskriterium zu diesen pädagogischen Institutionen besteht in der strukturellen Offenheit bzw. Geschlossenheit der jeweiligen Institution (und damit im Freiheitsgrad, der den Jugendlichen gewährt wird). Während die offenen Heime am einen Ende der Skala liegen, lokalisieren die Sozialpädagog/innen die geschlossene Unterbringung am anderen Ende. Vor diesem Hintergrund wird das Omega als das Heim mit den *engsten* Strukturen der Schweiz beschrieben:

³⁷ In dem Schweizer Dialekt dieser Sozialpädagog/innen wird eine weibliche Jugendliche mit der sachlichen Formulierung "Es" oder "Eines" bezeichnet.

"wir sind das Heim, mit, mit dem, mit den engsten Strukturen in der Schweiz" (GDO, 52-53).

Es fällt auf, dass die pädagogischen Institutionen nur (oder zumindest primär) aufgrund dieses strukturellen Kriteriums definiert und unterschieden werden (und nicht bspw. aufgrund unterschiedlicher pädagogischer Konzeptionen oder unterschiedlicher heiminterner Angebote).

Dieser linearen Unterscheidung der Institutionen entspricht auch der "Weg", den die meisten Jugendlichen gegangen sind, bis sie auf der geschlossenen Gruppe angelangt sind. Die Jugendlichen waren zu Beginn ihrer Heimkarriere in einer offenen Institution, wurden dann aber aus unterschiedlichen Gründen immer wieder in Heime überwiesen, die einen stärkeren Grad an Geschlossenheit aufwiesen. Gemäss dieser Argumentation wird auf die Schwierigkeiten, die während der Platzierung einer Jugendlichen auftreten können, immer wieder mit dem gleichen Mittel reagiert: engere Strukturen und ein höherer Grad an Geschlossenheit. Denn auch hier scheint es irrelevant zu sein, aus welchen Gründen die Jugendlichen in welchen konkreten Heimen gewesen sind. Ausschlaggebend ist lediglich der Weg von der Offenheit zur Geschlossenheit. Der gleichen Logik entspricht dann auch der Weg, der den Jugendlichen innerhalb des Omega vorgezeichnet ist (wenn auch mit umgekehrten Vorzeichen): Sie "beginnen" auf der geschlossenen Gruppe und können sich dann – vermittelt über ein Bonus-Malus-System – Öffnungen bzw. den Wechsel in offenere Gruppen erarbeiten.

Dieser beidseitig begehbare Weg (wobei sich derjenige zur Geschlossenheit eher institutionsübergreifend und derjenige zur Offenheit tendenziell institutionsintern lokalisieren lässt) scheint festzustehen. Er wird den Jugendlichen als solchen transparent gemacht, wobei die Transparenz gleichzeitig als Legitimation dient. Für die Jugendlichen bedeutet dies, dass sie zwei Möglichkeiten haben: Entweder sie bleiben in einer bestimmten Institution oder sie lassen sich auf diesem einen Weg von der Offenheit zur Geschlossenheit von einem Heim zum nächsten überweisen. Andere Optionen scheint es kaum zu geben, und den Jugendlichen wird auf diesem Weg auch keine Möglichkeit der Mitentscheidung zugestanden:

"es ist nicht einfach so, dass sie es nicht haben wählen können, das Omega, gegenüber vielleicht anderen Heimen (...) also das ist etwas, das sie wissen, das kann man ihnen ja sagen ((die anderen bestätigen)), schau, du hättest *das* und *das* und *das* und *das* gehabt (1) es hat nicht, es hat auch *Gründe*, dass das nicht hat funktionieren dürfen, du *hast* deine Gründe, dass du überall davon gelaufen bist" (GDO, 619-631).

Die Linearität der Positionierung der einzelnen Heime als einzig denkbare Möglichkeit und der damit vorgezeichnete, lineare Weg der Heimkarriere spiegelt sich auch darin, dass den

Jugendlichen zu Beginn ihrer Heimkarriere mit einer Überweisung in ein geschlossenes Heim (oder auch spezifisch mit dem Omega) gedroht wird:

"ja, es wird ihnen zum Teil, bis zu zwei Jahren damit gedroht, also wenn es dann nicht geht, dann kommst du dann ins Omega ((allgemeine Bestätigung)), also das ist, mit dem Nachteil müssen wir jetzt halt leben" (GDO, 641-643).

Damit würden manche Jugendlichen bereits lange vor der Einweisung ins Omega ein negativ geprägtes Bild der Institution aufbauen. Mit dieser Einstellung werden dann die Sozialpädagogen/innen des Omega beim Eintritt der Jugendlichen konfrontiert:

"darum sind wir ((allgemeine Bestätigung)) dann wirklich die hinteroberletzten" (GDO, 639).

Diese Eindimensionalität hinsichtlich der Positionierung der pädagogischen Heime des Kinder- und Jugendhilfesystems führt also auf der einen Seite zu linearen Heimkarrieren bei den Jugendlichen und zum anderen zu einem stark negativ geprägten Fremdbild der geschlossenen Institutionen. Dennoch wird diese Linearität (als einzig mögliches Unterscheidungskriterium) von den Sozialpädagogen/innen nicht in Frage gestellt. Auch wenn es Jugendliche gibt, die sich in diesem System nicht zurecht finden, so werden die Ursachen hierfür ausschliesslich bei den Jugendlichen und nicht in den beschränkten Mobilitätsmöglichkeiten innerhalb der Heimlandschaft gesehen.

Vor dem Bezugshorizont der *Behörden* definieren die Sozialpädagogen/innen das Omega als Dienstleistung – eine Dienstleistung, die den Jugendlichen von den Behörden zur Verfügung gestellt wird:

"eine Institution ist ja schon irgendwie eine Dienstbarkeit, wo Dienstleistungen machen tut, oder ausführt, das müssen wir auch" (GDO, 348-350).

In diesem Argumentationszusammenhang wird das Omega als "ausführendes Organ" der Behörden gesehen. Der Hintergrund dieser Argumentation besteht darin, dass die Behörden nicht nur die Finanzierung der Institution übernehmen, sondern auch die Platzierungen der Jugendlichen initiieren und die Massnahmen anordnen (oder wieder aufheben). Damit verfügen die Behörden auch über die Definitionsmacht, welche Jugendliche in welche Institutionen eingewiesen werden sollen. Die hierfür notwendige Entscheidungsgrundlage bzw. die Kriterien, die dabei berücksichtigt werden, bleiben in der Argumentation der Sozialpädagogen/innen irrelevant (und sind ihnen möglicherweise auch nicht bekannt). Überspitzt formuliert interessieren sich die Sozialpädagogen/innen erst dann für die Jugendlichen, wenn sie in die Institution

eintreten – die im Vorfeld abgelaufenen Prozesse bleiben unsichtbar und für die Fachkräfte irrelevant.³⁸

Etwas anders sieht es aus, wenn Entscheidungen über Jugendliche getroffen werden, die sich im Omega aufhalten. In diesen Fällen leiten die Sozialpädagog/innen Informationen über die Jugendlichen an die Behörden weiter. Diese Informationen würden von den Behörden bei ihren Entscheidungen mitberücksichtigt. Unklar bleibt allerdings, welches Gewicht diesen Informationen beigemessen wird. Aber der Umstand, dass auch Informationen weitergegeben werden, die für die Jugendlichen negative Konsequenzen haben könnten, deutet darauf hin, dass das Omega in diesem Moment einseitig im Dienste der Behörden steht:

"man eine Pflegefamilie suchen wird, das ist nachher auch initiiert worden von der Behörde aber nachher hat sie [die Jugendliche, m.h.] hier so angefangen blöd zu tun, und sich so querstellen und hat auch ganz klar gesagt, dass sie jetzt sicher nicht in der Pflegefamilie bleiben wird, weil das klappt sicher nicht, weil die und die und die Freiheiten, die es braucht (1) äh, kann niemand bieten, wir haben das nachher zurück gemeldet an die Behörde, und die Behörde hat nachher entschlossen, dass sie die Massnahme hier aufheben [...], und dass sie sie *effektiv nach Hause* entlassen" (GDO, 193–200).

Die Sozialpädagog/innen stehen in diesem Argumentationszusammenhang also einseitig im Dienste der Behörden. Eine Parteilichkeit zugunsten der Jugendlichen wird nicht sichtbar. Beschlüsse hinsichtlich der weiteren Zukunft der Jugendlichen werden mit Hilfe der Interpretation der Sozialpädagog/innen von den Behörden gefällt. Die Jugendlichen selber werden über diese lediglich informiert, womit eine Partizipation der Jugendlichen verunmöglicht wird.³⁹

Die geschlossene Unterbringung stellt also ein von den Behörden finanziertes Dienstleistungsangebot dar. Den Dienstleistungscharakter sehen die Sozialpädagog/innen unter anderem darin, dass den Jugendlichen auf der geschlossenen Wohngruppe (und auch in anderen Institutionen) sehr viel geboten wird. So würde bspw. immer jemand für die Jugendlichen zur

³⁸ Im Gegensatz zum Delta bleibt die rechtliche Einweisungsgrundlage während der gesamten Diskussion unerwähnt. Dies lässt darauf schliessen, dass das Handeln und Agieren der Sozialpädagog/innen relativ unabhängig von der jeweiligen rechtlichen Einweisungsgrundlage ist.

³⁹ Die Sozialpädagog/innen berücksichtigen zwar Meinungen oder Haltungen der Jugendlichen. Da die Situationsdefinition im Endeffekt aber bei den Sozialpädagog/innen liegt und sie darüber entscheiden, welche Informationen sie in welcher Form an die Behörden weitergeben, kann von einer Partizipation im eigentlichen Sinne nicht gesprochen werden.

Verfügung stehen, sodass sich die Jugendlichen (aus der Sicht der Sozialpädagog/innen) auch jederzeit "alles" holen könnten, was ihren Bedürfnissen entspräche. Dementsprechend gross gestaltet sich dann die "Entrüstung" der Sozialpädagog/innen, wenn die Jugendlichen dieses Angebot – in ihren Augen – ausnützen würden:

"sie hat, sie hat es meisterlich, oder sie versteht es meisterlich ähm zu spielen mit, mit der, mit den ganzen Helfer wo da (1) um sie rum sind" (GDO, 298-300).

Logisch stringent zur Dienstleistungsargumentation wird die konstruktive oder produktive Nutzung des Angebots in die alleinige Verantwortung der Jugendlichen gelegt (und nicht in diejenige der Institution oder der Behörde). Dies macht die Entscheidung der Behörden nachvollziehbar, Massnahmen aufzuheben, wenn die Jugendlichen diese nicht in sichtbar produktiver Weise annehmen oder umsetzen würden. Es würde den Jugendlichen ein breites Angebot zur Verfügung gestellt – wenn sie dieses nicht annehmen, dann stehen nicht die Behörden in der Schuld der Jugendlichen, sondern die Jugendlichen in der Schuld der Behörden.

In der Dienstleistungsargumentation liegt allerdings der Widerspruch, dass die geschlossenen Institutionen zwar als Angebote verstanden werden, die Jugendlichen aber dazu gezwungen werden, dieses Angebot anzunehmen (in Idealfall "freiwillig", im Minimum "dankbar"). Den Jugendlichen wird auch keine Möglichkeit gegeben, das für sie passende Angebot aus dem Gesamt der Dienstleistungen auszuwählen:

"dass sie es nicht haben wählen können, das Omega, gegenüber vielleicht anderen Heimen, dass sie fast gezw-, dass das von ihnen ein gezwungen ist, dahin zu kommen" (GDO, 620-621).

Dieser Widerspruch zwischen dem bestehenden Zwang und einem freiwillig anzunehmenden Angebot ist dem Dienstleistungsdiskurs innerhalb der Sozialen Arbeit inhärent.⁴⁰ Insofern kann die These formuliert werden, dass sich hier der bereits auf theoretischer Ebene vorfindbare Widerspruch auf der pragmatischen Ebene manifestiert. Dass die Sozialpädagog/innen – trotz dieses Widerspruchs – auf dieser Argumentationslinie bleiben können, liegt daran, dass sie sich an zwei verschiedenen Bezugspunkten orientieren: zum einen an den Behörden und zum anderen an den Jugendlichen. Bezogen auf die Behörden tragen die Institutionen mit geschlossener Unterbringung die Merkmale eines Dienstleistungsangebots (im Sinne eines ausführenden Organs unter der Entscheidungsgewalt der Behörden). Bezogen auf die Jugendlichen entbehrt das Heimsystem aber der Kennzeichen einer Dienstleistung, da die Jugendlichen unter dem Zwang stehen, das Angebot anzunehmen. Damit sind die Freiwilligkeit und

⁴⁰ Vgl. bspw. Galuske (2002), Olk, Otto, & Backhaus-Maul (2003) und Schaarschuch (2000)

die Partizipationsmöglichkeiten als wesentliche Merkmale einer wirklichen Dienstleistung nicht mehr notwendig. Insofern führt der Wechsel der Bezugspunkte (Behörden oder Jugendliche) zu den Widersprüchen in der Argumentation, deren Auflösung durch diese Wechsel aber gleichzeitig umgangen wird. Von den Sozialpädagogen/innen werden diese Widersprüche nicht bemerkt.

Die dritte strukturelle Verortung der Institutionen mit geschlossener Unterbringung findet vor dem Bezugshorizont des *familiären und sozialen Umfelds* der Jugendlichen statt. Das Abgrenzungskriterium besteht in den unterschiedlichen Realitäten, die diesen beiden Systemen zugeschrieben werden (auch wenn von den Sozialpädagogen/innen nicht weiter ausgeführt wird, durch was sich diese Realitäten auszeichnen oder wie sie sich voneinander unterscheiden). Dieser Argumentationszusammenhang weist darauf hin, dass sich die Jugendlichen nicht nur mit verschiedenen Systemen, sondern auch mit den dazugehörigen unterschiedlichen Realitäten auseinandersetzen müssen:

"was immer im, im Zwiespalt gewesen ist, ist äh, das Verhältnis zur Realität in die Familie" (GDO, 88-89).

Aber nicht nur die Jugendlichen, sondern auch die Eltern und die Sozialpädagogen/innen stehen diesen unterschiedlichen Realitäten gegenüber und müssen einen Umgang damit finden.⁴¹

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die strukturelle Verortung der geschlossenen Unterbringung vor drei Bezugshorizonten (stationäre Jugendhilfe, Behörden und familiäres/soziales Umfeld) stattfindet. Vor diesen drei Bezugshorizonten findet die Abgrenzung der geschlossenen Unterbringung sowohl anhand unterschiedlicher Kriterien als auch anhand verschiedener Argumentationslogiken statt. Vor dem Bezugshorizont der stationären Jugendhilfe werden sowohl die disziplinäre Ausrichtung der Institutionen als auch der Grad der strukturellen Geschlossenheit argumentativ beigezogen. Vor dem Bezugshorizont der Behörden wird mit dem Dienstleistungsgedanken, vor dem Bezugshorizont des familiären bzw. sozialen Umfeldes mit den unterschiedlichen Realitäten innerhalb der Systeme argumentiert.

Insofern finden sich in diesem Deutungsmuster mehrere Argumentationslogiken, die sich auf unterschiedlichen binären Argumentationszusammenhängen verorten lassen. Die Charakteri-

⁴¹ Wobei der (meines Erachtens) wesentliche Unterschied, dass sich die Eltern und die Sozialpädagogen/innen nur in jeweils einem System aufhalten und die Institution für die Sozialpädagogen/innen kein Lebensort sondern ein Arbeitsplatz darstellt (während für die Jugendlichen beide Systeme als Lebensort fungieren) in der Diskussion nicht thematisiert wird.

sierung des Deutungsmusters kann somit nicht über ein bestimmtes Schlüsselkonzept erfolgen, sondern liegt in der Vielfalt der Argumentationslogiken selbst.

4.2.1.2 Delta

Während die Sozialpädagog/innen des Omega die Institutionen mit geschlossener Unterbringung deutlich vor den drei Bezugshorizonten "stationäre Jugendhilfe", "Behörden" und "familiäres/soziales Umfeld der Jugendlichen" abgrenzten, findet die Positionierung der geschlossenen Unterbringung bei den Sozialpädagog/innen des Delta über die Merkmale statt, die diese Institutionen als soziales Feld kennzeichnen.

Die Grundlage des Argumentationszusammenhangs ist der Gesellschaftsvertrag. So seien in einer Gesellschaft klare Strukturen und Regeln vorhanden, an die sich die Gesellschaftsmitglieder halten müssen, um als solche ein Existenzrecht innerhalb der Gesellschaft zu erhalten. Diese Regeln und Strukturen würden den Gesellschaftsmitgliedern bereits im Kindergartenalter beigebracht, sodass sie den Kindern "in Fleisch und Blut" übergehen. Durch diesen Vorgang würden die Regeln auch in einem späteren Alter eingehalten, ohne dass sie als solche konstant verbalisiert oder thematisiert werden müssten:

"das ist eigentlich das, wo sie zu Hause bei den Eltern, so, Vorschul-, Kindergarten hätten lernen sollen, wo einfach nicht passiert ist, und jetzt, müssen wir das noch mal alles machen ((allgemeine Zustimmung)) leider sind sie [die Jugendlichen, m.h.] jetzt eben schon eigentlich zehn Jahre zu alt" (GDD, 889-892).

Die Argumentation basiert auf der Überzeugung, dass sich Individuen über das Einhalten von Regeln und über ein spezifisches Sozialverhalten das Recht auf den Status als akzeptiertes Gesellschaftsmitglied (und damit das Recht auf Freiheit) verdienen. Wenn Individuen diese Erwartungen oder Bedingungen der Gesellschaft nicht erfüllen (d.h. wenn sie die Regeln und Strukturen nicht bereits im Kindergartenalter inkorporiert haben), dann folgt als logische Konsequenz die Exklusion dieser Individuen aus der Gesellschaft bzw. die stufenweise Isolierung des Individuums. Die stufenweise Isolierung findet mit Hilfe von Institutionen statt, die den Jugendlichen einen unterschiedlich grossen Freiheitsgrad zugestehen. In der Isolation der Institutionen sollen die Individuen dann die gesellschaftlichen Regeln und Strukturen lernen bzw. inkorporieren, sodass sie zu einem späteren Zeitpunkt wieder als Gesellschaftsmitglieder in die Gesellschaft inkludiert werden können.

Der Ausschluss aus der Gesellschaft findet also in einem ersten Schritt durch die Überführung des Individuums ins Heimsystem statt. Bereits durch diese Überführung wird die Freiheit der Individuen eingeschränkt, was während dem Heimaufenthalt auch aufrecht erhalten wird. Das Heimsystem selber wird von den Sozialpädagog/innen als eine Art "Sonderwelt" gesehen, die sich sowohl innerhalb als auch ausserhalb der Gesellschaft befindet. Ausserhalb der Gesellschaft, weil sich zwischen der Gesellschaft und dem Heimsystem eine klare Grenze ziehen lässt. Innerhalb der Gesellschaft, da im Heimsystem exakt die gleichen Regeln gelten wie in der Gesellschaft. Mehr noch: Die Regeln sind im Heimsystem in stärkerer Konzentration und klarerer Form vorhanden als in der Gesellschaft:

"und ich denke, wir nehmen auch viel Bezug eben (1) zur Realität, wie es draussen ist, also, zum Beispiel Pünktlichkeit ist bei uns etwas *sehr, sehr* wichtiges, wir gehen wirklich auf die Sekunde, aber wir begründen es auch nachher, du, ähm, wenn du zweimal in einer Lehre zu spät kommst, das dritte mal sagt dir der Lehrmeister, weißt du was, du brauchst gerade gar nicht mehr zu kommen, oder ein Zug, der dann fährt, der wartet dann nicht, bis *du dann auch noch kommst*, wir probieren [] wirklich einfach so aufzuzeigen, es ist dann später so" (GDD 863-869).

Die Regeln werden innerhalb des Heimsystems also in verstärktem Ausmass transparent gehalten. Dasselbe gilt für die Konsequenzen, die auf einen Regelbruch folgen. Diese Konsequenzen bestehen in einer immer stärker werdenden Isolierung des Individuums bei gleichzeitiger Einschränkung der individuellen Freiheit. Die Konsequenzen für einen Regelbruch bestehen also im stufenweisen Ausschluss aus der Gesellschaft. Der Weg des Individuums bzw. der Jugendlichen wird somit über den jeweiligen Freiheitsgrad bzw. den Grad der Geschlossenheit der Institutionen klar vorgegeben. Den Regeln und Strukturen wird dabei ein viel höherer Aufmerksamkeitsgrad zugemessen als inhaltlichen Aspekten. Insofern sind es auch die Regeln und Strukturen, die mit zunehmender Geschlossenheit der Institution an Deutlichkeit gewinnen.

Vor diesem Hintergrund findet die Positionierung bzw. die Beschreibung der geschlossenen Unterbringung als soziales Feld auch über die Sichtbarkeit der Regeln statt. Dies ist in der Argumentation insofern schlüssig, als die geschlossene Unterbringung als soziales Feld dafür zuständig ist, auch diejenigen Individuen den Regeln zu unterwerfen, die dies bis anhin nicht getan haben. Insofern übernehmen die Institutionen mit geschlossenen Wohngruppen die (von den Behörden übertragene) Verantwortung für diese Individuen – mit dem Auftrag, die Unterwerfung der Individuen so zu erzwingen, dass sich diese in einer (von diesen Regeln vor-

gezeichneten) Weise subjektivieren. Die Argumentation findet ihren Abschluss in folgender Begründung: Weil in den Institutionen mit geschlossener Unterbringung die gleichen Regeln wie in der Gesellschaft herrschen (in kondensierter Form), sind diese Individuen mit dem Erreichen der Subjektivierungsform auch in der Gesellschaft wieder tragbar:

"dass er mit einer Freiheit wieder umgehen kann, dass er, dass er sich so verhalten kann, dass man sagen kann, doch, jetzt ist er eigentlich so weit, dass man ihn wieder auf die Gesellschaft los lassen kann " (GDD, 927-929).

Insofern gehen also die Sozialpädagog/innen des Delta davon aus, dass sie einen (über die Behörden und die Institution vermittelten) Auftrag der Gesellschaft ausführen. Und dieser Auftrag ist ausschliesslich über das Setting der geschlossenen Unterbringung ausführbar. Denn nur in Institutionen mit geschlossenen Wohngruppen sind die Regeln und Strukturen in einem solchem Ausmass konzentriert und materialisiert, und die Kontrolle über die Individuen derart ausgeprägt, dass sie eine vollständige Unterwerfung der Individuen ermöglichen.

Die Wichtigkeit der Konzentration und Materialisierung wird vor allen an zwei Aspekten deutlich: an der unbedingt verlangten Verkörperlichung der Regeln und Strukturen durch die professionellen Fachkräfte (vgl. Kapitel 4.2.2), sowie an der Positionierung der geschlossenen Unterbringung vor dem Gegenhorizont des Kinderheims. Während in einem Kinderheim noch Träume und Illusionen möglich seien, hätten diese in der geschlossenen Unterbringung keinen Platz mehr. Dieses Feld muss ausschliesslich den Regeln und Strukturen vorbehalten sein, da ansonsten eine Unterwerfung der Individuen nicht möglich wäre:

"wenn man, wenn man anfängt zu träumen, und in den Wolken schweben, äh, kommt man nirgends hin hier, also das hat vielleicht Platz in einem, in einem Kinderheim, und, und ist dort sicher auch gefordert und gefördert, dass man, dass man zwischendurch ein wenig abhebt und, und ein wenig, (1) aber, aber hier hat es, hier geht es nicht, weil wir hier sehr eine basale, äh, Aufgabe haben" (818-822).

Die Positionierung des Delta findet also primär über die besondere Beschaffenheit des sozialen Feldes als Konzentrationspunkt der gesellschaftlichen Regeln und Strukturen statt.

Hinsichtlich anderer Referenzsysteme grenzt sich das Delta ebenfalls auf der Grundlage des Gesellschaftsvertrags ab. Die Behörden werden im Delta als diejenige Instanz gesehen, die den Auftrag der Gesellschaft an die Institution übergibt. Damit haben die Behörden auch die Definitionsmacht, welche Individuen einer verstärkten Unterwerfung unter die Regeln bedürf-

ten. Diese Definitionsmacht lässt sich auf juristischer Ebene lokalisieren und dient zusätzlich der Legitimation der geschlossenen Unterbringung. Dies kann eine Erklärung sein, weswegen die Entscheidungen der Behörden von den Sozialpädagogen/innen des Delta nicht nur unhinterfragt bleiben. Mehr noch: Es besteht ein allgemeingültiges Verbot, diese Entscheidungen kritisch zu betrachten:

"die Einweisungsgrundlage ist ja *vorhanden*, also, es ist immer ein *Grund*, warum dass einer in die geschlossene Abteilung eingewiesen wird, und äh, wir können ja nicht irgend einen Jugendlichen rauspicken, und sagen, du, deine Nase passt mir nicht, du kommst jetzt in die geschlossene, das gibt immer, das ist immer ein Gerichtsurteil, und das wird vom Jugendrichter *verfügt*, eine Einweisung in die geschlossene Abteilung, also von dem her äh, ist *immer* ein Grund vorhanden" (GDD, 404-409).

Und:

M2: und, das gehört einfach auch zu unserem System,

M1: //das ist

M2: //das kann man gar nicht ändern

M1: //das ist unser Leben, das ist unser Auftrag (GDD, 80-83).

Die Stärke des Kritikverbots wird umso verständlicher, wenn man sich in Erinnerung ruft, dass von den Sozialpädagogen/innen eine Verkörperung der Regeln und Strukturen verlangt wird. Eine kritische Betrachtung der behördlichen Entscheide und des von der Institution übernommenen Auftrages würde auch ein Hinterfragen der Grundlagen für die Verkörperlichung und damit für die eigene Existenz bedeuten – was umso gefährlicher ist, als dass diese Regeln und Strukturen die *einzige* Grundlage der Verkörperlichung darstellen.

Die Abgrenzung gegenüber psychiatrischen Institutionen geschieht über die hinter den Institutionen stehenden Professionen und Disziplinen. Auch wenn die von den Psychiatrien verfolgten Zielsetzungen möglicherweise denjenigen der Institutionen mit geschlossener Unterbringung gleichen, so würden in der Psychiatrie doch andere Arbeitsformen eingesetzt als auf den geschlossenen Wohngruppen. Diese Arbeitsformen bedingten eine gänzlich andere Ausbildung der Fachkräfte, weswegen die professionellen Fachkräfte auch nicht einfach so die Institutionen wechseln könnten. Neben den unterschiedlichen Erfordernissen hinsichtlich der Ausbildung des Personals kommt bei der Positionierung gegenüber den Psychiatrien noch ein weiterer Aspekt hinzu: Die Sozialpädagogen/innen des Delta nehmen zwischen den Psychiatrien und den pädagogischen Institutionen mit geschlossener Unterbringung ein machtspezifisches Ungleichgewicht wahr. Die Psychiatrien könnten diejenigen Jugendlichen, die sie "nicht wollen", den geschlossenen Institutionen der Jugendhilfe "zuschieben" (was in der umgekehrten

Richtung nicht möglich sei, da es hierfür die spezifische Indikation der "Selbst- und Fremdgefährdung" bräuchte):

"wo ich Probleme habe ist das wo ich vorher schon gesagt habe, wo ich geschildert habe, die, die, die Fälle, da die Grenzfälle, wo, wo, wo sie mal probieren, in, in einer geschlossenen Abteilung, weil eben die psychiatrischen Kliniken sagen, den nehmen wir nicht, dann wird hier noch probiert" (GDD, 414-417).

Gegenüber dem familiären und sozialen Umfeld der Jugendlichen findet im Delta keine Abgrenzung statt. Vielmehr dehnen die Sozialpädagog/innen des Delta den eigenen Wirkungs- und Kontrollbereich auf das familiäre und soziale Umfeld der Jugendlichen aus. Dies kann vor dem weiter oben dargelegten Argumentationszusammenhang erklärt werden: Da die Unterwerfung der Jugendlichen unter die Regeln der Gesellschaft im familiären und sozialen Umfeld nicht stattgefunden hat, ist nun eine Verstärkung oder Unterstützung durch das Delta notwendig. Und nur wenn die Jugendlichen auch im familiären oder sozialen Umfeld (in das sie nach dem Aufenthalt in der geschlossenen Unterbringung zurückkehren sollen) in der Unterwerfung bleiben, ist eine Integration in die Gesellschaft möglich. Insofern wird auch an dieser Stelle die Fokussierung der Regeln und Strukturen zur Positionierung und Charakterisierung der geschlossenen Unterbringung deutlich, da die Mängel im familiären Umfeld primär in einer zu schwachen Ausprägung der Regeln und Strukturen gesehen werden:

"dass er [der Jugendliche, m.h.] jetzt an einem Ort ist, wo eben solche Grenzen gesetzt werden, und äh, ist, mehr oder weniger das erste mal gewesen, dass er solche Grenzen wirklich erfahren hat, und, und wirklich auch, wo die Grenzen durchgesetzt worden sind" (GDD, 46-49)

Zusammenfassend findet die Positionierung der geschlossenen Unterbringung vor dem Hintergrund des Gesellschaftsvertrags und über deren besondere Beschaffenheit als Konzentrations- und Kumulationspunkt der gesellschaftlichen Regeln und Strukturen statt. Damit wird das Delta sowohl innerhalb (im Sinne des Konzentrationspunktes) als auch ausserhalb der Gesellschaft (die Institution als Ausschlussort für die Jugendlichen) lokalisiert. Die geschlossene Unterbringung übernimmt einen von der Gesellschaft erteilten und legitimierten Auftrag.

4.2.2 Die Selbstwahrnehmung der Sozialpädagog/innen

Wie die Positionierung der Institutionen mit geschlossener Unterbringung gezeigt hat, befinden sich diese an der Schnittstelle von unterschiedlichen Systemen, Anforderungen, Diskur-

sen und Logiken. In diesem spannungsreichen Feld bewegen sich die Sozialpädagog/innen und sehen sich nicht nur unterschiedlichen Anforderungen Dritter gegenüber, sondern auch ihren eigenen Erwartungen. Sie stehen also vor der Aufgabe, innerhalb dieses Feldes ihr Selbstverständnis zu definieren und sich als Professionelle zu etablieren.

4.2.2.1 Omega

Im Omega liess sich eine Argumentation feststellen, innerhalb dessen die Sozialpädagog/innen die Institutionen mit geschlossenen Wohngruppen zwischen den Behörden und den Jugendlichen positionieren (vgl. Kapitel 4.2.1.1). Vor diesem Hintergrund lassen sich zwei Argumentationszusammenhänge hinsichtlich des Selbstverständnisses der Sozialpädagog/innen finden, wobei sich der eine am Bezugshorizont des Systems (Gesellschaft, Behörden, Institutionen), der andere am Bezugshorizont der Jugendlichen ausrichtet.

Vor dem *Bezugshorizont des Systems* lässt sich bei den Sozialpädagog/innen eine starke Identifikation mit der Institution Omega feststellen. Diese zeigt sich darin, dass Person und Institution nicht mehr getrennt wahrgenommen werden:

"zu unserer Institution vielleicht noch zu sagen, dass wir ähm, junge Frauen zu uns bekommen" (GDO, 50-51).

Oder etwas später in der Diskussion, als die Sozialpädagog/innen von einer Jugendlichen erzählen, die nach einer gewissen Zeit zum zweiten mal ins Omega eingewiesen wurde:

"fast gesagt, nach Hause gekommen" (GDO, 178).

In dieser starken Identifikation mit der Institution definieren sich die Sozialpädagog/innen über ihre Funktion, die sie innerhalb des Systems einnehmen. Die Sozialpädagog/innen sind diejenigen, die im Rahmen der Institution einen staatlichen bzw. gesellschaftlichen Auftrag erhalten, den sie innerhalb ihres Arbeitsverhältnisses mit der Institution übernehmen, ausführen und zu erfüllen versuchen. Damit sind sie die Ausführenden einer Dienstleistung, die der Staat den Jugendlichen zur Verfügung stellt.

Die Selbst- und Mitbestimmung der Sozialpädagog/innen ist in ihrer Funktion als Angestellte der Institution und Auftragnehmer/innen des Staates stark eingeschränkt. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass die Massnahmen, aufgrund welcher die Jugendlichen ins Omega eingewiesen werden, von den Behörden verfügt werden. Somit können die Sozialpädagog/innen kaum mitentscheiden, welche Jugendlichen im Omega aufgenommen werden. Ebenso wenig können sie über die Angemessenheit der verfügten Massnahmen entscheiden. Die Sozialpä-

dagog/innen haben lediglich ihren Auftrag zu erfüllen und die Jugendlichen zu den von den Behörden verlangten Zielen zu führen. Insofern werden sie (vor diesem Bezugshorizont) in ihrer Rolle als professionelle Fachkräfte instrumentalisiert und als Dienstleistungserbringer/innen funktionalisiert. Dies äussert sich bei den Sozialpädagogen/innen des Omega unter anderem darin, dass sie die Beschlüsse der Behörde nicht in Frage stellen. Den rechtlichen Einweisungsgrundlagen wird überhaupt keine Aufmerksamkeit geschenkt, womit sich die Sozialpädagogen/innen noch stärker als ausführendes Organ etablieren.

Die Instrumentalisierung der Sozialpädagogen/innen zeigt sich aber auch in einer fehlenden Parteilichkeit für die Jugendlichen. Sie liefern den Behörden Informationen zu den und über die Jugendlichen – unabhängig davon, ob diese Informationen für die Jugendlichen positive oder negative Konsequenzen haben könnten. Da die Behörden diese Informationen bei ihren Beschlüssen über die weiteren Massnahmen für die Jugendlichen berücksichtigen, erhält die Funktion als Informationsquelle ein hohes Gewicht:

"man eine Pflegefamilie suchen wird, das ist nachher auch initiiert worden von der Behörde aber nachher hat sie hier so angefangen blöd zu tun, und sich so querstellen und hat auch ganz klar gesagt, dass sie jetzt sicher nicht in der Pflegefamilie bleiben wird, weil das klappt sicher nicht, weil die und die und die Freiheiten, wo es braucht (1) äh, kann niemand bieten, wir haben das nachher zurück gemeldet an die Behörde" (GDO, 193-198).

Das Verhalten der Jugendlichen wird an dieser Stelle also nicht hinterfragt oder zu verstehen versucht. Vielmehr wird die Beschreibung des wahrgenommenen Verhaltens direkt an die Behörden weitergeleitet. Somit befinden sich die Sozialpädagogen/innen in einer doppelten Dienstleistungsfunktion: zum einen gegenüber den Jugendlichen, indem sie sich ihnen im Rahmen der geschlossenen Wohngruppe zur Verfügung stellen (mit dem Staat als Auftraggeber) und zum anderen als Informationsquelle und ausführendes Organ des Staates (wobei auch hier der Staat als Auftraggeber fungiert):

"und eine Institution ist ja schon irgendwie eine *Dienstbarkeit* wo Dienstleistungen machen tut, oder ausführt, das *müssen* wir auch" (GDO, 348-350).

Bei den Sozialpädagogen/innen ist eine hohe Akzeptanz der institutionellen und staatlichen Vorgaben hinsichtlich ihres Arbeitsfeldes festzustellen. Diese Akzeptanz reicht bis zur Übernahme dieser Vorgaben ins eigene Selbstbild bzw. bis zur Verkörperung dieser Vorgaben durch die eigene Person.

Die eingeschränkten Mitsprache- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Sozialpädagog/innen zeigen sich allerdings nicht nur im Rahmen der instrumentalisierten Rolle gegenüber den Behörden, sondern auch innerhalb der Institution. Denn der Handlungsspielraum und dessen Grenzen werden auf weiten Strecken von der Institution vorgegeben und gelten weder als veränder- noch als diskutierbar. Bei den Sozialpädagog/innen des Omega führt dies dazu, dass sie diese Grenzen auch nicht weiter thematisieren (oder kritisieren). Sie sehen ihre Aufgabe vielmehr darin, alle vorhandenen Möglichkeiten innerhalb dieses Spielraums auszuschöpfen. Insofern zeigt sich an dieser Stelle ein ähnliches Verhalten wie hinsichtlich der rechtlichen Einweisungsgrundlagen der Jugendlichen (die auch nicht thematisiert wurden). Es kann somit vermutet werden, dass die Sozialpädagog/innen des Omega diejenigen Aspekte, bei denen sie keine Mitwirkungsmöglichkeit haben, als gegeben und damit weder als diskutier- oder thematisierbar handhaben. Und dann aber versuchen, das Beste daraus zu machen. In dieser Argumentationslogik und in ihrer Rolle als vom Staat beauftragte Dienstleistungserbringer/innen ist es schlüssig, wenn sich die Sozialpädagog/innen gegenüber den Jugendlichen in einer reaktiven Position sehen. Denn auf jedes Verhalten der Jugendlichen gibt es eine von der Institution (oder vom System) vorgegebene Reaktion bzw. Konsequenz, was bei den Sozialpädagog/innen zu einem Ohnmachtsgefühl gegenüber den Jugendlichen führt:

"und da haben wir als Handling müssen machen" (GDO, 125).

An dieser Stelle wird ein Bedauern auf Seiten der Sozialpädagog/innen sichtbar. Ein Bedauern, dass die Jugendlichen sie zu einem bestimmten Verhalten bzw. einer bestimmten Reaktion zwingen. Damit wird deutlich, dass die Sozialpädagog/innen ihr Verhalten als von den Jugendlichen und den Behörden gesteuert oder gar manipuliert wahrnehmen. Die Sozialpädagog/innen sind in dieser Argumentation also die Verkörperung eines gegebenen Systems, das auf das Verhalten der Jugendlichen reagieren muss.⁴²

Als Verkörperung eines Systems und Erbringer/innen einer Dienstleistung legitimieren die Sozialpädagog/innen sowohl ihr Handeln als auch ihre Funktion nicht inhaltlich-pädagogisch, sondern mit der Transparenz des Systems. Dies gibt ihnen die Möglichkeit, die Verantwortung weder für sich noch für das System übernehmen zu müssen. Denn auf der einen Seite kann die Verantwortung dem System übergeben werden (im Sinne eines gegebenen Faktums),

⁴² Während gleichzeitig die Jugendlichen einem übermächtigen System gegenüber stehen, dessen Reaktionen bereits vordefiniert und damit auch nicht verhandelbar sind. Dieser Perspektivenwechsel (dass nämlich den Jugendlichen in diesem System nur eine sehr begrenzte Auswahl an Verhaltensmöglichkeiten zur Verfügung steht und sie somit in eine vordefinierte Rolle gezwungen werden) wird von den Sozialpädagog/innen an keiner Stelle der Diskussion gemacht.

oder sie wird den Jugendlichen bzw. ihrem Schicksal zugeschoben (weil ihnen die Regeln und die Konsequenzen für ihr eigenes Verhalten bekannt seien).

Es fällt auf, dass die Sozialpädagog/innen als Verkörperungen des Systems distanziert, sachlich und institutionell-strategisch argumentieren. Die Sachlichkeit basiert auf den Vorgaben des Systems und der Institution, die als Faktum nicht hinterfragt werden. Die Distanziertheit wird des Weiteren darin deutlich, dass sich die Sozialpädagog/innen in ihrer Rolle als Dienstleistungserbringer/innen in einer Position sehen, in welcher sie von den Jugendlichen immer wieder ausgenutzt werden. Vor dem Hintergrund dieses Argumentationszusammenhangs würden die Jugendlichen aber eigentlich nicht die Sozialpädagog/innen, sondern das System ausnutzen wollen. Daher würden die Sozialpädagog/innen in ihrer Rolle zwangsläufig zur "Zielscheibe" funktionalisiert, weswegen die Angriffe der Jugendlichen nicht persönlich genommen werden dürften.

Neben diesem Argumentationszusammenhang steht ein Argumentationszusammenhang, der sich am *Bezugshorizont der Jugendlichen* sowie an der Interaktion zwischen Jugendlichen und Sozialpädagog/innen ausrichtet.

In diesem Argumentationszusammenhang lassen sich unterschiedliche "Textsorten"⁴³ finden: Erzählungen über Erlebnisse mit den Jugendlichen, Beschreibungen von den Jugendlichen, Interpretationen des Verhaltens der Jugendlichen sowie Argumentationen hinsichtlich möglicher Diagnosen, die auf einzelne Jugendliche zutreffen könnten. Die verschiedenen Textsorten lassen sich dabei nicht immer trennscharf voneinander unterscheiden. Ebenso wenig zeichnen sie sich über eine ihnen je eigene Argumentationslogik aus. Vor dem Bezugshorizont der Jugendlichen lassen sich (hinsichtlich des Selbstverständnisses der Sozialpädagog/innen) innerhalb des Argumentationszusammenhangs zwei Ebenen herauskristallisieren: eine emotionale Beziehungsebene und eine Metaebene, die als "professionell" bezeichnet werden kann.

Auf der emotionalen Beziehungsebene definieren sich die Sozialpädagog/innen in starker Abhängigkeit von der Akzeptanz durch die Jugendlichen. Vereinfacht ausgedrückt: Entweder werden sie von den Jugendlichen gemocht (wodurch sie sich in ihrem Handeln und als Person bestätigt sehen) oder sie fühlen sich durch das destruktive oder aggressive Verhalten der Jugendlichen persönlich angegriffen. Wenn die Jugendlichen den Sozialpädagog/innen gegenüber also ein herzliches, offenes und zugewandtes Verhalten zeigen, dann scheinen sich die Sozialpädagog/innen in ihrem eigenen Verhalten sicher und bestätigt zu fühlen. Sie können

⁴³ Hinsichtlich der unterschiedlichen Textsorten sei an dieser Stelle auf die Ausführungen von Nohl (2006, S. 26ff) verwiesen.

dann ihrerseits auf die Jugendlichen zugehen und beispielsweise das Gespräch mit ihnen suchen und sich darauf einlassen. Am "harmonischen" Ende dieser Linie sehen die Sozialpädagog/innen die Jugendlichen in ihrer Bedürftigkeit: als junge Menschen, die verletzt wurden und nun nach Hilfe rufen. Mit diesem Bild der Jugendlichen vor Augen sind die Sozialpädagog/innen gerne bereit, den Jugendlichen ihre Hilfe anzubieten und sich für sie einzusetzen. Sie werden dabei nicht nur in ihrer Rolle als professionelle Fachkräfte, sondern auch als Menschen gebraucht:

"oder ihr, ihr Bärchen, u-, und ihr, ihre Entchen, die sie haben, und die Finken, und, und so, muss ich jeweils lachen, sind eben dann trotzdem zwischendrin eben einfach noch >Modi⁴⁴< in ihrem Alter ((allgemeine Bestätigung)), 15, 14, was sie durch den Tag nicht so zeigen, und, und ist schon noch herzig, also ich finde es jeweils noch so herzig, wie sie da vor dem Fernseher sind, und auch weinen können, oder etwas, ist also noch schön" (595-600).

In diesem Zusammenhang werden die Jugendlichen auch als Opfer wahrgenommen, die vom Netz der Institutionen und der Sozialpädagog/innen aufgefangen werden.

Am anderen Ende dieser emotionalen Beziehungsebene sehen sich die Sozialpädagog/innen Jugendlichen gegenüber, deren Verhalten als aggressiv und destruktiv wahrgenommen wird. Wenn sich die Jugendlichen mit einer Situation nicht einverstanden erklären (oder aus anderen Gründen rebellieren), dann fühlen sich die Sozialpädagog/innen an diesem Ende der Beziehungsebene persönlich von den Jugendlichen angegriffen. Sie interpretieren das Verhalten der Jugendlichen als spezifisch und willentlich gegen sie (als Personen) gerichtet. In diesen Momenten scheinen die Sozialpädagog/innen nicht mehr auf die weiter oben ausgeführte Haltung (dass die Angriffe der Jugendlichen nicht auf die Sozialpädagog/innen zielen, sondern auf das System, das von den Sozialpädagog/innen verkörpert wird) zugreifen zu können:

"ja, sorry, da kommt mir gerade etwas hoch ((lacht)) ähm, die letzte Woche, also da habe ich sie zwei mal erlebt, wo sie wirklich ganz gezielt dann wirklich Stimmung gemacht hat, gezielt, (...) wirklich ähm, also so, so, viel Verständnis, dass ich sonst äh habe, ähm, das hat sie gezielt gemacht, da bin ich also sicher ((jemand bestätigt)), die hat wirklich gezielt Stimmung gemacht" (GDO, 244-249).

An diesem Ende der Beziehungsebene lassen sich eine grosse emotionale Involviertheit und gleichzeitig auch eine starke Verunsicherung der Sozialpädagog/innen feststellen. Die emoti-

⁴⁴ Dialekt-Ausdruck für Mädchen

onale Involviertheit zeigt sich unter anderem darin, dass die Sozialpädagog/innen in diesen Momenten auch nicht mehr in der Lage sind, das Verhalten der Jugendlichen aus einer Metaperspektive bzw. aus einem pädagogisch-professionellen Blickwinkel zu betrachten. In ihren Erzählungen und Erklärungen verwickeln sie sich auf der konkreten Handlungsebene mit dem Verhalten der Jugendlichen, womit den Sozialpädagog/innen auch der Blick für die Motive und die Dynamik des Verhaltens der Jugendlichen (und sich selber) versperrt bleibt.⁴⁵

Die Verunsicherung der Sozialpädagog/innen wird unter anderem dadurch sichtbar, dass sie sich eine kritische Reflexion des eigenen Handelns nicht mehr erlauben können. Als der Sozialpädagoge, der erst seit kurzer Zeit im Omega arbeitet, ein gewisses Verständnis für das Verhalten der Jugendlichen zeigt, löst dieses Verständnis beim übrigen Team eine Welle der Empörung und Rechtfertigungen aus – sodass die Reflexion unterbunden wird, bevor sie überhaupt beginnen konnte. Um das eigene Handeln zu rechtfertigen verwenden die Sozialpädagog/innen zwei Strategien: Sie lassen sich die eigene Sichtweise gegenseitig bestätigen oder sie bestätigen die eigene Sichtweise durch Aussagen der Jugendlichen. Die über die Rechtfertigung hergestellte Legitimierung erfolgt dabei nicht wie beim weiter oben dargestellten Argumentationszusammenhang über das System. Vielmehr wird nun mit dem "Schutz der Jugendlichen" argumentiert:

"darum *haben* wir ja ein Zeichen machen müssen ((laufende Bestätigung im Hintergrund))*für* auch die anderen zu schützen, die sind ja unterdrückt gewesen von ihr, die haben sich ja geduckt" (GDO, 240-242).

Diese Rechtfertigungs- und Legitimierungsstrategie führt dazu, dass die Sozialpädagog/innen die von ihnen gesprochenen Sanktionen nicht mehr als solche erkennen müssen. Vielmehr können sie sich selber als schützend darstellend. Und dieser Schutz gilt nicht nur den Jugendlichen, sondern auch sich selber. Insofern ermöglicht der Schutzgedanken den Sozialpädagog/innen, sich mittels Sanktionen gegen die Jugendlichen zu wehren, ohne dass sie hierfür die Verantwortung übernehmen müssten.

Die Argumentationsstruktur auf dieser Beziehungsebene macht deutlich, dass die Sozialpädagog/innen auf eine wohlwollende, positive Grundstimmung der Jugendlichen angewiesen sind, damit sie selber eine solche Haltung gegenüber den Jugendlichen einnehmen können.

⁴⁵ Die Sozialpädagog/innen diskutierten bspw. sehr engagiert über die Frage, ob eine Jugendliche nun tatsächlich eine Flasche Cola aus der Küche entwendet hatte oder nicht. Sie waren aber nicht mehr in der Lage zu reflektieren, dass es bei dieser Geschichte vermutlich nicht um diese konkrete eine Flasche ging, sondern dass diese Geschichte symptomatisch für eine tiefer liegendes Anliegen oder Problem gelesen werden könnten und auch die eigene emotionale Involviertheit kaum mit der Cola-Flasche zusammenhängen dürfte.

Verhalten sich die Jugendlichen hingegen aggressiv, dann fühlen sich die Sozialpädagog/innen persönlich angegriffen. Die emotionale Involviertheit geht dabei mit einer starken Verunsicherung einher, was zu vermehrter Rechtfertigung des eigenen Handelns führt.

Der Gegenhorizont dieser emotionalen Beziehungsebene wird durch die professionelle Metaebene gebildet. Diese Ebene zeichnet sich dadurch aus, dass die Sozialpädagog/innen sich in ihrer Rolle als professionelle Fachkräfte definieren, die ihr Verhalten auch dementsprechend pädagogisch ausrichten müssen:

"wenn es irgendwie um ein >Gstürm< gegangen ist, die hat reden, reden reden, können und da habe ich als Pädagoge manchmal gedacht, oh, stimmt jetzt das, was sie sagt, muss ich mich wohl da, jetzt da auch noch gerade erkundigen, nicht dass ich ihr dann [...] noch **unrecht** tue" (GDO, 454-457).

An dieser Stelle wird der Ebenenwechsel sehr deutlich. Aufgrund des Verhaltens der Jugendlichen war der Sozialpädagoge zuerst auf der emotionalen Beziehungsebene, wo er dementsprechend emotional reagieren würde. Als Pädagoge ist er aber verpflichtet, sein Verhalten so auszurichten, dass der Jugendlichen kein "Unrecht" geschieht. Er begibt sich also auf eine Metaebene, wo er sein Verhalten pädagogisch zu begründen und zu legitimieren versucht.

Auf der professionellen Metaebene lassen sich auch diejenigen Diskussionen verorten, bei welchen es um mögliche Diagnosen für die Jugendlichen geht. Diese Momente zeichnen sich innerhalb der Gruppendiskussion durch eine sehr hohe metaphorische Dichte aus. Das diskursive Engagement bezieht sich dabei auf das Finden möglicher diagnostischer Kategorien⁴⁶. Die hohe metaphorische Dichte lässt sich damit erklären, dass eine klare Diagnose eine Kategorisierung desjenigen Verhaltens der Jugendlichen ermöglicht, durch das sich die Sozialpädagog/innen haben verunsichern lassen. Sie versuchen also, das für sie ansonsten unverständliche und persönlich verletzende Verhalten der Jugendlichen einzuordnen, um sich damit als Personen von den Wirkungen dieses Verhaltens distanzieren zu können. Insofern bietet diese professionelle Metaebene Schutz und Sicherheit für die Sozialpädagog/innen, da sie sich wie-

⁴⁶ Die diagnostischen Kategorien stammen dabei aber nicht aus der pädagogischen, sondern aus der medizinisch-psychologischen Disziplin. Dies fällt umso mehr auf, als dass (ausser der Teamleiterin) alle Teammitglieder über eine pädagogische Ausbildung verfügen. Hinzu kommt, dass im Omega auch psychologische Abklärungen durchgeführt werden, womit die professionellen Fachkräfte diesbezüglich eigentlich nicht auf Interpretationen angewiesen wären, sondern auf Testergebnisse zurückgreifen könnten.

der ihrer eigenen professionellen Rolle versichern und in ihrem professionellen Selbstverständnis darstellen können.⁴⁷

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich das Selbstbild der Sozialpädagog/innen vor zwei Bezugshorizonten entfaltet. Der erste Argumentationszusammenhang richtet sich am Bezugshorizont des Systems und der Institution aus. In diesem sehen sich die Sozialpädagog/innen als instrumentalisierte Dienstleistungserbringer/innen, die ihr Verhalten mit systemimmanenten Gegebenheiten legitimieren müssen.

Der zweite Argumentationszusammenhang richtet nicht am System, sondern am Bezugshorizont der Jugendlichen aus. Dieser Argumentationszusammenhang zeichnet sich durch ein Spannungsfeld aus, das durch eine Argumentationslinie auf einer emotionalen Beziehungsebene und einer Argumentationslinie auf einer professionellen Metaebene zustande kommt.

Die beiden Argumentationszusammenhänge und die beiden Argumentationslinien innerhalb des zweiten Zusammenhangs ermöglichen den Sozialpädagog/innen, Unsicherheiten und Gefährdungen des eigenen Selbstverständnisses zu umgehen oder auszugleichen, indem sie bei Bedarf einfach den Argumentationszusammenhang oder die Argumentationslinie wechseln. Insofern lässt sich auch dieses Deutungsmuster des Omega nicht über ein inhaltliches oder thematisches Schlüsselkonzept charakterisieren, sondern über die Vielfalt der Argumentationszusammenhänge und -linien und den konstanten Wechsel innerhalb einer Argumentation.

4.2.2.2 Delta

Kennzeichnend für das Selbstbild der Sozialpädagog/innen im Delta ist vor allem ihre starke Verankerung im System, was bis zu einer Systemverkörperung und einer Subjektivierung innerhalb bzw. durch das System bezeichnet werden kann.

Während der gesamten Gruppendiskussion kommt die Rede häufig auf die Strukturen, Regeln und Grenzen, die in der Institution vorhanden sind:

"das sind schon mal diese Grenzen, und nachher äh (2) wir haben ganz klare Strukturen und und äh Regeln, die müssen eingehalten werden, und äh, die Regeln tun wir mit den Jugendlichen nicht diskutieren" (GDD, 110-112).

Diese Grenzen und Regeln werden als gegebenes Faktum gesehen, die weder mit den Jugendlichen diskutiert werden, noch von den Sozialpädagog/innen zu hinterfragen sind. Auch Ge-

⁴⁷ Der Schutz durch den Wechsel von der emotionalen zur professionellen Ebene kommt dabei vermutlich nicht nur den Sozialpädagog/innen, sondern auch den Jugendlichen zu gute.

dankenexperimente sind nicht möglich. Dies zeigt sich an einer Stelle, wo die Interviewerin die Frage aufwirft, ob sich die Sozialpädagog/innen eine gemischtgeschlechtliche Gruppe vorstellen könnten. Derjenige Sozialpädagoge, der erst seit kurzer Zeit im Delta arbeitet, sieht sich bei dieser Vorstellung vor das Problem gestellt, nicht zu wissen, wie auf ein mögliches Verlieben zweier Jugendlicher reagiert werden soll.⁴⁸ Dieses Gedankenexperiment wird nun vom Gruppenleiter vehement unterbrochen, da Liebe zwischen Jugendlichen in der Institution nicht erlaubt ist und deswegen auch nicht vorkommt:

- M3 ich denke, es wird dann eben auch heikel, wenn irgend-
wie eben Liebe ins Spiel kommt, [...] was kannst du über-
haupt zulassen was nicht, also das hätte ich dort auch
Befürchtungen, ich meine
- M1 //nichts kannst du zulassen
- M3 ((unverständlich)) hä
- M1 //gar nichts kannst du zulassen
- M3 ja, aber hähä, du kannst ja nicht nichts
- M1 //ja
- M3 //ein Verliebtsein
- M1 //das Problem stellt sich uns *nicht*,
- M3 //ja eben, ich sage ja, dekompenziert (GDD, 788-798)

Während der Sozialpädagoge davon ausgeht, dass man die Gefühle zwischen den Jugendlichen nicht steuern kann, will der Gruppenleiter nicht auf dieses Thema eingehen. Da eine solche Situation auf der geschlossenen Wohngruppe nicht erlaubt ist, darf sie auch keinen Platz in den Gedanken der Sozialpädagog/innen einnehmen.

Die starke Fixierung auf die Regeln und Grenzen innerhalb der Institution spiegelt sich auch in der deutlichen Hierarchie des Teams. Der Teamleiter, der gleichzeitig der dienstälteste Sozialpädagoge auf der geschlossenen Wohngruppe ist, setzt seine Sichtweisen, Meinungen und Haltungen während der gesamten Gruppendiskussion entschieden und kompromisslos durch. Sobald ein Teammitglied einen Gedanken wagt, der nicht mit den Regeln und Haltungen der Institution konform ist, wird er oder sie vom Teamleiter unterbrochen und zurechtgewiesen. Diese Verkörperung der Strukturen durch die Sozialpädagog/innen zeigt sich auch darin, dass die Dauer, die jemand bereits in der Institution arbeitet, für die Akzeptanz von dessen/deren Kompetenz durch die Teammitglieder von hoher Bedeutung ist. So erklären die Sozialpäda-

⁴⁸ Dass die Frage des Verliebenseins nur in Zusammenhang mit einer koedukativ geführten Gruppe aufkommt, deutet auf die stark normativ-heterosexuell geprägte Perspektive der Sozialpädagog/innen hin.

gog/innen, dass sie möglicherweise manches anders gesehen hätten, bevor sie im Delta zu arbeiten begannen. Ihre Haltung hätte sich aber mittlerweile verändert. Bezeichnend für diese Erklärung ist, dass die aktuelle Haltung in keiner Form hinterfragt oder reflektiert wird. Doch auch dies mag an der Dominanz der Strukturen liegen:

"wir haben ja eine Funktion, wir haben einen Auftrag (...) und diesen Auftrag bekommen wir von der Institution, oder jetzt eben auch vom Kanton, und wir sind, in dieser Funktion sind wir da, und obwohl für mich Persönlichkeit von der sozialpädagogischen Arbeit 70, 80 Prozent ausmacht (1) hat unsere persönliche Meinung, (...) hat in diesem Sinn nicht so viel, ist nicht so am Platz, weil wir in einer Funktion arbeiten, in einer Rolle, die wir, die wir haben übertr-, übertragen bekommen" (GDD, 368-376).

Die Sozialpädagog/innen sollen also ausschliesslich in ihrer Funktion auf der geschlossenen Abteilung arbeiten. Gleichzeitig sollen sie aber zu gut zwei Dritteln als "Personen" und damit eben nicht nur in ihrer Funktion anwesend sein. Während im obenstehenden Zitat (das vom Sozialpädagogen geäussert wurde, der sich noch in der Ausbildung befindet) noch davon gesprochen wird, dass die persönliche Meinung auf der geschlossenen Abteilung keinen Platz hat, stellt sich dieses Problem für den Teamleiter nicht mehr, da sich seine persönliche Meinung mit der Haltung der Institution deckt:

"sonst würde ich in die offene [Institution, m.h.] arbeiten gehen" (GDD, 750).

Dennoch sieht auch der Teamleiter, dass die Sozialpädagog/innen im Delta "Menschen" sind. Deswegen kann es passieren, dass sie Fehler machen, indem sie sich in manchen Situationen nicht strikt an die Regeln halten. Bei diesen "Fehlern" sei es das Wichtigste, dass sich die Sozialpädagog/innen so schnell wie möglich wieder in die Strukturen einfügen, sodass der entstandene "Schaden" möglichst gering gehalten werden kann. Diese Argumentation zeigt, dass die Sozialpädagog/innen durch die Arbeit auf der geschlossenen Wohngruppe des Delta die Strukturen verkörpern bzw. sich durch die Strukturen subjektivieren müssen.

In diesem an die Systemverkörperung angelehnten Selbstverständnis zeigen sich die Sozialpädagog/innen gegenüber den Jugendlichen distanziert und emotionslos. Die Jugendlichen werden in hohem Ausmass objektiviert, indem sie primär als Fälle angesehen werden, denen die Sozialpädagog/innen "als System" begegnen.

Diesem distanzierten und emotionslosen Selbstverständnis steht ein emotional eingefärbtes Selbstbild gegenüber. Auch in diesem Selbstbild sehen sich die Sozialpädagog/innen als Ver-

körperungen des Systems. Aufgrund der emotionalen Komponente distanzieren sie sich aber nicht ganz so stark von den Jugendlichen – sie sehen sich in einer Beziehung zu den Jugendlichen. Aber auch in dieser Beziehung findet eine Objektivierung der Jugendlichen dahingehend statt, dass diese von den Sozialpädagog/innen nicht als vollwertige Personen ernst genommen, sondern in einer Art "Verkleinerung" wahrgenommen werden:

"also ich würde ihn beschreiben als kleiner Rebell ((lacht))
ist noch, ja, (1) ich habe gerne kleine Rebellen" (GDD, 51-52).

Von diesen "kleinen Rebellen" werden die Sozialpädagog/innen immer wieder herausgefordert, sodass ein Bild von Sparringpartnern entsteht. Dabei handelt es sich aber nicht um gleichberechtigte Sparringpartner mit ausgeglichenen Kräften. Vielmehr wird das Bild so gezeichnet, dass die Jugendlichen zwar mit allen Mitteln am Kämpfen seien, während sie gegen die Sozialpädagog/innen (die das System verkörpern) aber keine Chancen haben. Dieser ungleiche Kampf scheint den Sozialpädagog/innen Spass zu machen, weswegen sie sich – innerhalb dieses Argumentationszusammenhangs – auch darüber freuen, wenn sie von den Jugendlichen herausgefordert werden. In diesem Selbstverständnis verkörpern die Sozialpädagog/innen die gesamte Macht der Institution (wodurch sie sich möglicherweise auch überschätzen).

Die Verkörperung der Strukturen und des Systems der geschlossenen Unterbringung hängt bei den Sozialpädagog/innen des Delta eng zusammen mit einer gänzlichen Objektivierung der Jugendlichen. Demgegenüber steht nun eine weitere Argumentationslinie: Die Sozialpädagog/innen nehmen sich in der Verkörperung der institutionellen Strukturen in gewisser Weise als von der übrigen Gesellschaft ausgeschlossen und ausgenutzt wahr. Sie würden für die Gesellschaft diejenige Arbeit erledigen, die diese nicht übernehmen will (nämlich sich mit diesen Jugendlichen auseinander zu setzen). Hierfür würden sie aber kaum Anerkennung erhalten, weswegen sich die Sozialpädagog/innen aufgrund ihres Kontakts mit diesen Jugendlichen von der Gesellschaft abgewertet fühlen. In diesem Ausschluss solidarisieren sie sich nun mit den Jugendlichen und all jenen Personen, die sich in diesem Ausschluss (und damit im institutionellen System) befinden. Dies führt dazu, dass sie Teil einer vom System hergestellten "Community" werden:

"nein, wir hören dann manchmal von den anderen Jugendlichen, oh, den habe ich dort irgendwo im Gefängnis gesehen, und, oh, der ist dort wieder irgendwo, so, das vernehmen wir schon auch" (GDD, 515-517).

Die Sozialpädagog/innen würden sich also für den Werdegang der Jugendlichen (auch nach ihrem Aufenthalt im Delta) interessieren, aber da sie diese Informationen nicht auf offiziellen Wegen erhielten (aufgrund des Datenschutzes), seien sie auf die Informationen von anderen Jugendlichen angewiesen. In dieser Community verbünden sie sich mit den Jugendlichen in einem konstitutiven Aussen, in welchem sie ebenso wenig soziale Anerkennung erhalten wie diese.

Dennoch stehen die Sozialpädagog/innen auch in dieser Argumentationslinie mit den Jugendlichen nicht wirklich in einer Interaktion. Denn auch wenn sie die Informationen durch die Jugendlichen erhalten, so geht es dabei dennoch nicht um die Jugendlichen, mit denen die Sozialpädagog/innen gerade in Kontakt sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich das Selbstbild der Sozialpädagog/innen im Delta vor allem über die Verkörperung des institutionellen Systems auszeichnet. In dieser Subjektivierung werden die Jugendlichen objektiviert und als Personen kaum respektiert. Diese Objektivierung wird ansatzweise durchbrochen, wenn die Sozialpädagog/innen sich mit den Jugendlichen in der vom System geschaffenen Gemeinschaft solidarisieren und sich auch als (vom gesellschaftlichen Ausschluss) Betroffene wahrnehmen.

4.2.3 Die Wahrnehmung der Jugendlichen durch die Sozialpädagog/innen

Nachdem im vorigen Kapitel das Deutungsmuster des Selbstverständnisses der Sozialpädagog/innen dargestellt wurde, soll nun der Frage nachgegangen werden, wie die Jugendlichen von den Sozialpädagog/innen wahrgenommen werden. Die Gründe, weswegen Jugendliche in eine Institution mit geschlossener Unterbringung eingewiesen werden sind sehr vielfältig, sodass sie diesbezüglich nur wenige Gemeinsamkeiten aufweisen (vgl. bspw. Permien, 2005, 2006). Dennoch: Beim Eintritt in die Institution weisen alle Jugendlichen die Gemeinsamkeit auf, dass Drittpersonen zu der Überzeugung gelangt sind, dass sie eines Aufenthalts auf einer geschlossenen Wohngruppe bedürften. Somit sind die Jugendlichen bereits bei ihrem Eintritt insofern kategorisiert, als bei ihnen ein Aufenthalt in der geschlossenen Unterbringung als notwendig erachtet wurde.

4.2.3.1 Omega

Gleich zu Beginn der Gruppendiskussion äussert die Gruppenleiterin den Wunsch, die Jugendliche (von der während der Diskussion gesprochen werden sollte) bei ihrem richtigen Namen zu nennen. Hierfür versichert sie sich bei der Forscherin nochmals hinsichtlich der

bereits zugesagten Anonymisierung der Daten. Die Gruppenleiterin begründet ihren Wunsch, die Jugendlichen bei ihrem Namen zu nennen, damit, dass sie die Diskussion möglichst alltagsnah und ungezwungen gestalten möchte:

"ist vielleicht einfacher, sonst wird das so künstlich" (GDO, 58).

Insofern macht die Gruppenleiterin gleich zu Beginn deutlich, dass es sich im Folgenden nicht um eine distanzierte oder anonyme Fallbesprechung handeln soll – vielmehr sollen Erlebnisse und Erfahrungen mit dieser Jugendlichen ausgetauscht werden. Dies sollte in ihren Augen kein Problem darstellen, da diesbezüglich genügend Gesprächsstoff vorhanden sei:

"und da haben wir *viel* erlebt" (GDO, 49).

Damit übernimmt die Gruppenleiterin die Aufforderung der Forscherin und versucht, die Diskussion möglichst erlebnisnah zu gestalten.

Die Wahrnehmungen, die die Sozialpädagog/innen von den Jugendlichen haben, lassen sich alle einem Argumentationszusammenhang zuordnen, der sich zwischen den beiden Polen Subjekt und Objekt aufspannt: Die Jugendlichen werden als selbstverantwortliche Subjekte oder passive Objekte (auch im Sinne eines Opferstatus) wahrgenommen. Innerhalb von diesem Argumentationszusammenhang finden sich drei Argumentationslinien. Auf der ersten Linie finden sich primär Beschreibungen der Jugendlichen und die Argumentation bewegt sich zwischen Ressourcen- und Defizitorientierung. Die zweite Linie zeichnet sich durch eine emotionale Involviertheit und Nähe zu den Jugendlichen aus, während sich die dritte Linie als eine Metaebene verstehen lässt, die sich durch Distanz (sowohl zu den Jugendlichen als auch zu den eigenen Erlebnissen) auszeichnet.

Die Beschreibungen, welche der *ersten Argumentationslinie* zugeordnet werden können, gründen auf Erfahrungen und Erlebnissen der Sozialpädagog/innen mit der Jugendlichen. Ebenso finden sich auf dieser Ebene auch Bewertungen und Interpretationen von Charaktereigenschaften, die den Jugendlichen zugeschrieben werden.

Die Argumentationslinie zeichnet sich durch das Bemühen einer Ressourcenorientierung aus: Die Sozialpädagog/innen bemühen sich, die Jugendliche nicht nur als Opfer zu sehen. Dies impliziert aber auch, dass die Jugendlichen auf der Kehrseite durchaus als Opfer gesehen werden. Dem wollen die Sozialpädagog/innen entgegenwirken, indem sie ein anderes Bild der Jugendlichen herstellen. So erzählen die Sozialpädagog/innen beispielsweise von Ressourcen, die sie bei der Jugendlichen wahrgenommen haben:

"was die eigentlich geleistet hat, also die Ressourcen, und, und äh dieser *Wille*, das ist *enorm, enorm*" (GDO, 328-329).

Während der gesamten Diskussion sind die Sozialpädagog/innen darauf bedacht, die wahrgenommenen Eigenschaften und Fähigkeiten der Jugendlichen als Ressourcen zu bezeichnen. Sie bestätigen sich immer wieder gegenseitig, dass die Jugendliche nicht nur Defizite hat (aufgrund welcher sie ins Omega eingewiesen wurde und als Opfer gekennzeichnet wird), sondern auch viele Fähigkeiten. Aufgrund dieser Fähigkeiten entsteht das Bild der "starken Frau", die für ihr Verhalten Verantwortung übernehmen kann/muss und deswegen keinen Anspruch auf einen Opferstatus hat – die Ressourcenorientierung dient also dazu, den Jugendlichen einen Subjektstatus zukommen zu lassen.

Eine Konsequenz dieses ressourcenorientierten Bildes der Jugendlichen als selbstverantwortliches Individuum besteht darin, dass sich die Sozialpädagog/innen von den Jugendlichen abgrenzen und sich von allfälligen Schuldgefühlen gegenüber den Jugendlichen distanzieren können. Dies wurde während der Diskussion besonders deutlich, als von einer Jugendlichen gesprochen wurde, die aus dem Heim entlassen wurde, obwohl keine Anschlusslösung vorhanden war (womit die Jugendliche sozusagen "auf die Strasse gesetzt wurde"). Vor dem Hintergrund, dass die Jugendliche nicht (wie von den Behörden geplant) zu ihrem Vater würde zurück gehen können, wurde die Jugendliche noch als Opfer gesehen. Sobald es aber um die konkrete Entlassung der Jugendlichen ging, wurde die Verantwortung für das Versagen der Massnahme der Jugendlichen zugeschrieben:

"ich habe jetzt nicht so (.) *Bedauern* um das Mädchen mit der traurigen *Geschichte*, weil ich weiss, es ist eine Frau, die *stark* ist, die Ressourcen *hat*, und wo Angebote um Angebote *abgelehnt* hat, Seiten Behörden oder wo immer auch" (GDO, 353-355).

Hier werden auch Schuldgefühle der Sozialpädagog/innen sichtbar, weil die Massnahme als gescheitert angesehen werden musste. Diese Schuldgefühle werden durch das Bild der Jugendlichen als "starke Frau" unterbunden oder zumindest abgemildert.

Wenn die Sozialpädagog/innen über die wahrgenommenen Ressourcen und Fähigkeiten der Jugendlichen sprechen, dann wird immer wieder deutlich, dass die Sozialpädagog/innen diesbezüglich sehr erstaunt sind. Sie scheinen diese Fähigkeiten bei den Jugendlichen eigentlich nicht erwartet zu haben. Dies weist darauf hin, dass die Sozialpädagog/innen trotz der Konzentration auf die Ressourcenorientierung ein eher defizitorientiertes Bild der Jugendlichen

haben, das sie nun (erstaunlicherweise) aufgrund der festgestellten Ressourcen anpassen müssen.

Des Weiteren findet die Ressourcenorientierung vor einem traditionell-normativen Hintergrund statt, was sich vor allem bei der Bewertung der jeweiligen Fähigkeiten zeigt:

"ist es jemand, der ganz exakt, ganz schön, sauber arbeiten kann ((jemand bejaht)) Ausdauer hat, fleissig ist, konzentriert arbeiten kann, immer unter der Voraussetzung, es passt, aber dort hat sie (1) wunderbare Fähigkeiten" (GDO, 415-417).

Hier wird auf diejenigen Eigenschaften der Jugendlichen Bezug genommen, die bei Arbeitsaufträgen in einem "traditionell-bürgerlichen" Sinne erwartet und dementsprechend positiv bewertet werden. Zu den negativ bewerteten Ressourcen gehört unter anderem, dass sich die Jugendliche während der Zeit, die sie nicht im Heim verbracht hat, von "irgendwelchen Männern" finanziell unterstützen liess. Dies wird von den Sozialpädagog/innen zwar als Ressource gesehen – weil es der Jugendlichen das (finanzielle) Überleben auf der Strasse ermöglicht hat – aber negativ bewertet, da diese Männer in den Augen der Sozialpädagog/innen von der Jugendlichen ausgenutzt wurden:

"wie sie Männer draussen um den Finger wickelt, dass sie (1) kann in eine Beiz essen gehen, dass sie einen Abend lang trinken gehen kann, ähm (1) (...) äh, hat zwar manchmal auch peinliche Sachen erlebt, indem dass dann die Männer eventuell nicht einmal genug Geld gehabt haben für das viele Getränk ((jemand lacht)), das sie den ganzen Abend zu trinken geholfen hat und zu konsumieren, zahlen zu können und dann, dass sie dann grossartig vorher hat erzählt, ja sie zahlt es dann sonst schon und dann zuletzt hat sagen müssen, ja sie hat dann eben eigentlich kein Geld, und dann der, der, der Mann da so ein wenig dumm dagestanden ist, (...) also sie ist dort ähm, sehr kaltblütig hat einen gedünkt, hat sie (1) ihre Forderungen, oder ihre *Wünsche* eintreiben können " (GDO, 272-283).

Die normative Bewertung der Ressourcen führt also dazu, dass nun den "Männern" ein Opferstatus zugeschrieben wird, der von der Jugendlichen bewusst und selbstverantwortlich herbeigeführt wurde. Insofern zeigt sich an dieser Stelle auch die Argumentationslinie zwischen Opfer und selbstverantwortlichem Individuum, auf welcher sich die Sozialpädagog/innen bewegen. Der Wechsel von einem Ende dieser Argumentationslinie zum anderen scheint eng mit den Schuldgefühlen der Sozialpädagog/innen zusammen zu hängen. Durch die Anerkennung der Fähigkeiten der Jugendlichen können sich die Sozialpädagog/innen gegenseitig versichern, dass die Jugendliche auch ohne ihre Unterstützung "durchkommen" wird. Gleichzei-

tig werden aber genau diejenigen Fähigkeiten, die der Jugendlichen dieses "Durchkommen" ermöglichen, vor einem bürgerlich-normativ ausgerichteten Hintergrund negativ bewertet, womit sie der Jugendlichen in einem zweiten Schritt auch zum Vorwurf gemacht werden.

Bei der Beschreibung der Jugendlichen und der Beurteilung ihrer Ressourcen werden auch genderspezifische Aspekte sichtbar, die mit der bürgerlich-normativen Ausrichtung der Wahrnehmung zusammenhängen dürften. So thematisieren die Sozialpädagog/innen bspw. das körperliche Aussehen der Jugendlichen sowie ihren Umgang damit. Dieser Umgang mit dem eigenen Aussehen wird als "negative" Ressourcen beurteilt: Auf der einen Seite wird es als Ressource der Jugendlichen anerkannt, der auch Respekt entgegen gebracht wird. Auf der anderen Seite wird aber der Umstand, dass die Jugendliche ihr körperliches Aussehen als Ressource einsetzt, als negative Charaktereigenschaft verurteilt.

Die *zweite Argumentationslinie* dieses Argumentationszusammenhangs zeichnet sich durch eine starke emotionale Involviertheit der Sozialpädagog/innen aus. Der emotionale Aspekt dieser Ebene spannt sich wiederum zwischen den Polen "Subjekt" und "Objekt/Opfer" auf.

Die Wahrnehmung der Jugendlichen als Opfer ist mit den Adjektiven "herzig", "jung", "kindlich", "anhänglich" und "bedürftig" verknüpft:

M2 "so diese Hardcore-Frauen, wie ((Gelächter)) wie sie tun können, und vor, vor dem Fernseher, dann ihr >Nusch<, das sie da zur Nase

W2 ////und weinen ((lacht))

M2 ////oder ihr, ihr Bärchen, u-, und ihr, ihres Entchen wo sie haben, und die Finken, und, und so, muss ich jeweils lachen, sind eben dann trotzdem zwischendrin eben einfach noch >Modi< in ihrem Alter ((allgemeine Bestätigung)), 15, 14, wo sie durch den Tag nicht so zeigen, und, und ist schon noch herzig" (GDO, 592-597).

In dieser Wahrnehmung der Jugendlichen als verletzte und schutzbedürftige Mädchen können die Sozialpädagog/innen ihre emotionale Nähe zu den Jugendlichen thematisieren und sie zeigen, dass sie gerne mit diesen Jugendlichen zusammen sind. Wenn sie die Jugendlichen von diesem Pol aus wahrnehmen, dann fühlen sich die Sozialpädagog/innen sowohl in ihrer Funktion als Helfende anerkannt als auch als Personen gemocht. Dies vermittelt den Sozialpädagog/innen Sicherheit und ermöglicht ihnen, wohlwollend auf die Jugendlichen zuzugehen.

Der Subjekt-Pol dieser emotionalen Linie kommt in jenen Situationen zum Ausdruck, in welchen die Jugendlichen sich gegenüber den Sozialpädagog/innen aggressiv verhalten und/oder

wo sie sich gegen die pädagogisch-institutionellen Massnahmen wehren. In ihrer emotionalen Involviertheit fühlen sich die Sozialpädagog/innen persönlich angegriffen, was dazu führt, dass sie ein "Feindbild" der Jugendlichen konstruieren. Die Jugendlichen werden als selbstbestimmte Individuen wahrgenommen, die sich gezielt gegen die Sozialpädagog/innen stellen. Dadurch werden die Jugendlichen in dieser Wahrnehmung auch nicht mehr im Kontext der Institution oder ihrer Biographie gesehen. Fokussiert wird ausschliesslich das aggressive Verhalten:

"wo sie wirklich ganz gezielt dann wirklich Stimmung gemacht hat, *gezielt*, und sobald dass sie alle >verrückt< gemacht hat, ist die X ruhig gewesen, und hat nichts mehr gemacht, wirklich ähm, also so, so, viel Verständnis, dass ich sonst äh habe, ähm, das hat sie gezielt gemacht" (GDO 245-248).

An diesem Pol fühlen sich die Sozialpädagog/innen von den Jugendlichen angegriffen, und sind zu keinem Perspektivenwechsel mehr fähig.

Auf dieser zweiten Linie werden die Jugendlichen also in ihrem Subjektstatus als aggressiv-selbstverantwortlich, in ihrem Objektstatus als kindlich-bedürftig wahrgenommen. Diese beiden Pole werden von den Sozialpädagog/innen nicht als zusammen gehörig gesehen, da sie nur die widersprüchlichen Aspekte der beiden Pole wahrnehmen. Sie bringen ihre Rat- und Verständnislosigkeit dadurch zum Ausdruck, dass sie für den konstanten Statuswechsel das wechselhafte Verhalten der Jugendlichen verantwortlich machen, für welches sich keine äusseren Anlässe findet. Die Sozialpädagog/innen sehen sich diesen Wechseln ausgeliefert, ohne dass sie diese beeinflussen könnten. Diese Verständnislosigkeit (in Verbindung mit der deutlichen Verhaftung auf die eigene Situationsdefinition) führt dazu, dass auf dieser Argumentationslinie an den Wahrnehmungsfähigkeiten der Jugendlichen gezweifelt wird (und man sie diesbezüglich auch testen lässt). Das "widersprüchliche" Verhalten der Jugendlichen wird als pathologisch und unverständlich klassifiziert, womit die Jugendliche mit "ihren" Problemen vollständig isoliert wahrgenommen wird.

Ein weiterer Aspekt dieser zweiten (emotionalen) Argumentationslinie besteht darin, dass die Sozialpädagog/innen von den Jugendlichen Dankbarkeit und ihr Einverständnis für die Massnahmen erwarten. Die emotionale Involviertheit führt zu einer Verunsicherung der Sozialpädagog/innen und dies wiederum dazu, dass sie auf die Anerkennung durch die Jugendlichen angewiesen sind. Wird den Sozialpädagog/innen diese Dankbarkeit (wenn auch nur zeitweise) verweigert, dann nehmen sie die Jugendlichen nicht mehr vor dem Hintergrund des kindlich-bedürftigen, sondern vor demjenigen des aggressiv-selbstverantwortlichen Pols wahr.

Im Gegensatz zur zweiten lässt sich die *dritte Argumentationslinie* als Metaebene bezeichnen, die sich durch Distanz und Objektivität auf Seiten der Sozialpädagog/innen charakterisieren lässt. Auf dieser Linie versuchen die Sozialpädagog/innen die Jugendlichen und ihr Verhalten zu verstehen, zu interpretieren und wenn möglich zu kategorisieren.

Kennzeichnend für die Wahrnehmung der Jugendlichen auf dieser Ebene ist der Einbezug des gesamten Kontextes für das Verständnis der Jugendlichen. Zu diesem Gesamtkontext gehören unter anderem die Biographie der Jugendlichen, die Familiensituation, allfällige Migrationserfahrungen, frühere Heimaufenthalte wie auch die Kontextbedingungen des Omega und der geschlossenen Wohngruppe als momentaner Aufenthaltsort der Jugendlichen. Die Jugendlichen werden somit nicht isoliert, sondern als Teil einer ganzen Geschichte gesehen. Damit verstehen die Sozialpädagog/innen das Verhalten der Jugendlichen als Reaktion auf die Kontextbedingungen und als bestmögliche Bewältigungsmöglichkeit, die den Jugendlichen zur Verfügung steht und stand. So wird beispielsweise die Situation einer Jugendlichen mit Migrationserfahrungen als "ausweglos" dargestellt, womit verständlich würde, dass die Jugendliche gar nicht anders konnte, als sich deviant zu verhalten:

"hat es, in, in der pubertären Phase ausbrechen müssen, sie hat eine andere Kultur gelernt, es hat gelernt, dass die >Modis< hier andere Freiheiten haben" (GDO, 63-65).

Während auf der ersten und zweiten Argumentationslinie die Selbstverantwortung (Subjektstatus) und der Opferstatus noch als getrennt wahrgenommen wurden, wird die Jugendliche auf der Metaebene zwar als Opfer der Umstände gesehen, gleichzeitig aber auch als ein Opfer, das alles unternimmt, um diese Situation zu bewältigen und Eigenverantwortung zu übernehmen. Insofern wird die Jugendliche – trotz der zugeschriebenen Ohnmacht – als starke Person gesehen, die sowohl Opfer als auch Subjekt ist.

Ein weiterer Aspekt dieser Metaebene besteht darin, dass das Verhalten der Jugendlichen nicht bewertet, sondern als die einzig vorhandene Bewältigungsmöglichkeit der Jugendlichen gewürdigt wird. So wird auch die aggressive und verweigernde Haltung der Jugendlichen so interpretiert, dass die Jugendlichen zu einem bestimmten Zeitpunkt gewisse Angebote der Jugendhilfe (noch) nicht annehmen können (wofür sie auch keine Schuld tragen).⁴⁹

⁴⁹ Gleichzeitig wird mit dieser Argumentation aber auch impliziert, dass die Angebote der Jugendhilfe in ihrer Qualität und Passung durchaus adäquat gewesen wären.

"es hat auch *Gründe*, dass das nicht hat funktionieren dürfen,
du *hast* deine Gründe, dass du überall davon gelaufen bist"
(GDO, 629-631).

Falls also die Eingliederung der Jugendlichen ins System misslingt, bzw. die Jugendlichen die ihnen angebotene Hilfe nicht annehmen können, dann werden die Ursachen hierfür nicht nur bei den Jugendlichen selber, sondern auch bei den Umständen lokalisiert. Beides wird auf dieser Metaebene aber nicht be- oder verurteilt, sondern als "Schicksal" angesehen, das niemandem vorgeworfen werden kann.

Zusammenfassend findet sich hinsichtlich der Wahrnehmung der Jugendlichen ein Argumentationszusammenhang, der sich durch die Pole "Subjekt" und "Objekt" auszeichnet. Innerhalb dieses Argumentationszusammenhangs finden sich drei Argumentationslinien: eine beschreibende Linie (bei welcher das Subjekt mit Ressourcen und das Objekt mit Defiziten verknüpft wird), eine emotional geprägte Linie und eine als Metaebene zu bezeichnende Linie. Die Trennung der drei Argumentationslinien ist jedoch eine rein analytische. Während der Diskussion waren diese drei Linien stark miteinander verwoben, was sich unter anderem darin zeigte, dass die Sozialpädagog/innen innerhalb eines Gedankengangs mehrmals zwischen den Argumentationslinien hin- und herwechseln konnten (ohne dass der Linienwechsel explizit gemacht worden wäre). Und während die Argumentationen der Sozialpädagog/innen auf der einen Linie noch durchaus kohärent waren, führte der Linienwechsel zu Widersprüchen, die von den Sozialpädagog/innen weder bemerkt noch thematisiert wurden.

Insofern lässt sich auch bei diesem Deutungsmuster kein kohärentes Schlüsselkonzept finden. Denn auch wenn sich alle Argumentationslinien im Rahmen von "Subjekt" und "Objekt" bewegen, so werden diese Pole doch unterschiedlich konnotiert – weswegen nicht im eigentlichen Sinne von einem Schlüsselkonzept gesprochen werden kann.

4.2.3.2 Delta

Die Wahrnehmung der Jugendlichen durch die Sozialpädagog/innen im Delta findet überwiegend auf zwei Ebenen statt. Auf der einen Ebene lassen sich die Beschreibungen der Jugendlichen lokalisieren, während die zweite Ebene durch einen Argumentationszusammenhang gekennzeichnet ist, innerhalb dessen die Jugendlichen in ihrem Subjekt- bzw. Objektstatus thematisiert werden.

Kennzeichnend für die Beschreibung der Jugendlichen und damit für die *erste Ebene* ist der Umstand, dass die Sozialpädagog/innen grossen Wert darauf legen, das Verhalten der Jugendlichen von deren Person zu trennen:

"also ein Hauptteil von unserer Arbeit ist eigentlich, dem Jugendlichen beizubringen, dass wir ihn als *Mensch* akzeptieren, dass wir ihn *gut* finden, als *Mensch*, aber dass sein *Verhalten*, dass wir sein *Verhalten* nicht akzeptieren, und dass wir mit ihm an diesem Verhalten arbeiten wollen" (GDD, 342-345).

Wie die Sozialpädagog/innen diese Trennung von Person und Verhalten genau umsetzen, wird nicht expliziert. Dennoch scheint es aber die Grundlage für die Wahrnehmung der Jugendlichen darzustellen.

Eine weitere Grundlage für die Beschreibung der Jugendlichen besteht darin, dass die Situationsdefinitionen und die Wahrnehmungsperspektiven ausschliesslich bei den Sozialpädagog/innen liegen bzw. dass nur diese Definitionen und Perspektiven als legitim erachtet werden. Damit werden den Jugendlichen sämtliche Möglichkeiten entzogen, sich selber zu erklären. Dies kann als eine Vereinfachung betrachtet werden, da die Sozialpädagog/innen sich somit nicht auf zusätzliche Perspektiven einlassen oder diese in ihrer Wahrnehmung berücksichtigen müssen. Zusätzlich wird auch das Machtgefälle verstärkt (was auch vereinfachend wirken kann), da die Situationsdefinition ausschliesslich auf Seiten der Sozialpädagog/innen liegt.

Die auf diesen Grundlagen basierenden Beschreibungen der Jugendlichen sind überwiegend defizitorientiert. Die Jugendlichen werden als Personen beschrieben, die massive Defizite im Sozial- und Lernverhalten aufweisen. Die meisten Jugendlichen würden über eine eher geringe Intelligenz verfügen. Ebenso wird den Jugendlichen eine generelle Beziehungsunfähigkeit attestiert. Mögliche Ursachen hierfür werden nicht gesucht – und wenn die Defizite in einem grösseren Kontext (bspw. der Biographie oder dem Aufenthalt in einer geschlossenen Institution) gesehen werden, so werden sie auch dann ausschliesslich als Charaktereigenschaften bei den Jugendlichen identifiziert.

Die Konzentration auf die Defizite im Sozialverhalten der Jugendlichen wird auch sichtbar, wenn die Sozialpädagog/innen von den Schwierigkeiten sprechen, die die Jugendlichen aufgrund häufiger Heimwechsel mitbringen:

"immer mehr, immer ein grösserer, wie ein Hospitalismus schon vorhanden ist, also, die sind, vielleicht auch schon am zehnten Ort platziert, schon am zwanzigsten Ort jetzt irgendwo in einem Heim, und, das macht es auch einfach (1) *recht* schwierig, und, und handkehrum, eben, unser Vorteil, also, viele sind sich

nachher auch gewöhnt, (1) mit einem gewissen Verhalten ähm, wissen sie haargenau, ich muss das zwei, drei mal machen, und dann stellen die mich raus" (GDD, 326-331).

Das Verhalten der Jugendlichen wird also als (bewusste) Reaktion auf die Bedingungen der Institutionen und/oder der häufigen Institutionswechsel zurückgeführt. Dennoch werden die Defizite ausschliesslich bei den Jugendlichen selber lokalisiert bzw. als isolierte Phänomene betrachtet. Dies führt zu folgendem Widerspruch in der Argumentation: Die Sozialpädagog/innen gehen davon aus, dass das Verhalten der Jugendlichen eine Reaktion auf die institutionellen Bedingungen ist. Gleichzeitig erklären sie dieses Verhalten ausschliesslich über das diagnostizierte defizitäre Sozialverhalten (und nicht als mögliche Reaktion auf die Bedingungen, die in einer geschlossenen Institution herrschen). Dies erstaunt um so mehr, als dass die Sozialpädagog/innen bemerken, dass diese Defizite bei allen Jugendlichen sichtbar würden, wenn diese eine gewisse Zeit auf einer geschlossenen Wohngruppe verbracht hätten (was eher auf die institutionellen Bedingungen als Ursache deuten würde als auf eine Charakteristik der Jugendlichen):

"nachher zeigt es, da-, zum Teil das Verhalten schon, wiesodass er hier ist, wenn er länger hier ist und nachher einfach, er kann sich nicht beherrschen, oder, dann weißt du nachher schon, wiesodass er [] jetzt da ist (1) aus dem Grund" (GDD, 636-639).

Neben diesen Beschreibungen der Jugendlichen findet sich nun die *zweite Ebene*. Der Argumentationszusammenhang dieser Ebene lässt sich in zwei Argumentationslinien aufteilen: Auf der einen werden die Jugendlichen als selbstverantwortliche Subjekte gesehen, auf der anderen als Objekte im institutionellen System.

Vor dem Hintergrund des institutionellen Kontexts werden die Jugendlichen primär als Objekte gesehen. Die Jugendlichen werden zu Fällen, mit denen in der Institution etwas gemacht werden soll. Exemplarisch zeigt sich dieser Gedanke darin, dass die Jugendlichen den Kontakt zu den Sozialpädagog/innen nicht von sich aus aufnehmen würden. Vielmehr müssten sie dazu gebracht werden:

"für ihn nachher eigentlich wie in die Bezugs-, ((verhaspelt sich)) äh -arbeit hineinzutreiben" (GDD, 171-172).

Der Gedanke wird während der Diskussion noch weiter geführt, sodass die Jugendlichen nach ihrem Aufenthalt auf der geschlossenen Wohngruppe an andere Institutionen "weitergegeben", "überführt" oder "zur Verfügung gestellt" werden:

"mit den meisten Fällen, gerade zur Verfügung gestellt" (GDD, 683-684).

Auf der zweiten Argumentationslinie werden die Jugendlichen als selbstverantwortliche Subjekte gesehen, die ihr Verhalten ausschliesslich rational und selbstbewusst steuern. Dies führt zu der Argumentation, dass die Jugendlichen sich freiwillig für ihren Aufenthalt in der geschlossenen Wohngruppe entschieden hätten. Denn die Regeln bzw. die Sanktionen oder Konsequenzen für einen Regelbruch seien transparent und den Jugendlichen bekannt, sodass sie immer wüssten, was sie mit einem bestimmten Verhalten erreichen würden:

"die *kennen* sie, und die *wissen* sie, es ist so, und wenn Regeln, eine Grenze überschritten wird, gehen wir davon aus, dass der Jugendliche, das so entschieden hat, die Grenze zu überschreiten, und dann wird er sanktioniert, und dann hat er, vorher, die Möglichkeit, eben die Grenze zu überschreiten oder nicht" (GDD, 114-117),

oder:

"gehe ich einfach davon aus, sie haben sich dafür entschieden, in die geschlossene Abteilung zu kommen, und, und von dem her ist es jeweils nötig, und das ist das eine, und, Disziplinarabteilung, dort entscheiden sie sich auch, sie wissen ganz genau, was sie machen müssen, oder eben nicht machen, dass sie in die Disziplinarabteilung kommen, und wenn sie, wenn sie das *machen*, hab-, ist das ihre Entscheidung gewesen" (GDD, 690-694).

Diese Wahrnehmung widerspricht gänzlich dem oben gezeichneten Bild, in welchem die Jugendlichen in einem passiven Objektstatus von den Institutionen "verwaltet" werden. Ebenso widerspricht es dem auf der ersten Ebene beschriebenen defizitorientierten Bild der Jugendlichen. Denn wenn sich die Jugendlichen bewusst für ihren Aufenthalt in der Institution entscheiden, dann ist ihr Aufenthalt nicht mehr mit den oben benannten Defiziten zu erklären. Und es wäre auch nicht mehr nachvollziehbar, dass die Jugendlichen auf die geschlossene Wohngruppe kommen, um Selbstverantwortung⁵⁰ zu lernen, wenn diese bereits für die Heimeinweisung vorausgesetzt wird.

Ein weiterer Aspekt dieser zweiten Argumentationslinie ist eine eher spöttische Betrachtung der Jugendlichen – vor allem, wenn sie als Subjekte betrachtet werden. Durch diese als spöttisch oder abfällig gekennzeichnete Wahrnehmungsperspektive wird die Machtdifferenz zwi-

⁵⁰ Das Erlernen und/oder Übernehmen von Selbstverantwortung wird von den Sozialpädagog/innen als wichtiges Ziel des Aufenthalts auf der geschlossenen Wohngruppe definiert.

schen Sozialpädagog/innen und Jugendlichen noch verstärkt: Die Jugendlichen würden sich zwar mit allen Mitteln gegen die Institution wehren, hätten aber keinerlei Erfolgsaussichten. Auch hier besteht also ein Widerspruch: Auf der einen Seite hätten sich die Jugendlichen freiwillig für ihren Aufenthalt auf der geschlossenen Wohngruppe entschieden, während sie sich auf der anderen Seite mit allen Mitteln gegen diesen Aufenthalt wehren. Dieses Bild der sich wehrenden, aber im Endeffekt ohnmächtigen Jugendlichen kann als "Übergangsmoment" zwischen selbstverantwortlichem Subjekt- und ausgeliefertem Objektstatus verstanden werden.

Die Argumentationsstrukturen der Gruppendiskussion weisen darauf hin, dass sich die Sozialpädagog/innen in denjenigen Momenten auf die Argumentationslinie des selbstverantwortlichen Subjekts beziehen, wenn sie die institutionellen Regeln und das eigene Handeln legitimieren wollen oder wenn kritische Reflexionen unterbunden werden sollen. Denn mit Hilfe dieses Arguments wird die Verantwortung ausschliesslich bei den Jugendlichen lokalisiert, während die Sozialpädagog/innen lediglich in einer reaktiven Rolle handeln. In dieser Rolle würden sie den Jugendlichen das bieten, was die Jugendlichen ausgelöst bzw. gewollt haben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Jugendlichen in der Institution Delta überwiegend defizitorientiert wahrgenommen werden, wobei hierzu zwischen dem Verhalten der Jugendlichen und den Jugendlichen als Personen unterschieden wird.

Neben dieser beschreibenden Ebene findet sich ein Argumentationszusammenhang, in welchem die Jugendlichen zwischen den beiden Polen "Subjekt" und "Objekt" betrachtet werden. In diesem Argumentationszusammenhang finden sich viele Widersprüche, die durch einen Wechsel der jeweiligen Argumentationslinie erklärt werden können.

4.2.4 Pädagogische Ziele und Massnahmen

Nach der Darstellung der Deutungsmuster "Positionierung der geschlossenen Unterbringung", der "Selbstwahrnehmung der Sozialpädagog/innen" sowie der "Wahrnehmung der Jugendlichen durch die Sozialpädagog/innen", stellt sich die Frage, mit welchen pädagogischen Mitteln diesen Jugendlichen begegnet wird bzw. wie diese von den Sozialpädagog/innen begründet und legitimiert werden. Insofern steht dieses Deutungsmuster in engem Zusammenhang zu den vorherigen, da es sozusagen die Antwort auf das Handlungsproblem darstellt, das durch die Kombination der vorherigen drei Handlungsprobleme entstanden ist.

4.2.4.1 Omega

Die pädagogischen Mittel werden von den Sozialpädagog/innen des Omega vor unterschiedlichen Bezugshorizonten verortet und können dementsprechend auch anhand verschiedener Argumentationszusammenhänge geordnet werden. Die zwei dominantesten Bezugshorizonte sollen im Folgenden dargestellt werden. Dabei ist zu beachten, dass die Argumentationszusammenhänge auf inhaltlicher Ebene nicht deckungsgleich sind, was dazu führt, dass sich einzelne pädagogische Massnahmen vor verschiedenen Bezugshorizonten und in mehreren Argumentationszusammenhängen wieder finden lassen (mit jeweils eigenen Begründungen).

Der erste Bezugshorizont lässt sich über zwei unterschiedliche Definitionen der pädagogischen Massnahmen bilden. Mit Hilfe der einen Definition werden diejenigen pädagogischen Massnahmen zusammengefasst, die mit dem Begriff der "Formate" bezeichnet werden können. Demgegenüber können die pädagogischen Massnahmen der zweiten Gruppe mit "Interaktionen" überschrieben werden.

Die Gruppe der "Formate" beinhaltet praktisch alle pädagogischen Massnahmen, die sich über bestimmte Lokalitäten oder Settings herstellen lassen. Dazu gehören auch diejenigen Massnahmen, aufgrund derer bestimmt wird, welche Gegenstände die Jugendlichen besitzen dürfen bzw. welche sie bei Eintritt in die Institution oder zu bestimmten Zeiten abgeben müssen. Es handelt sich bei diesen Massnahmen bspw. um den Zimmereinschluss der Jugendlichen, den Aussenaufenthalt, die Gruppenstunden bzw. die Gruppentrennung⁵¹, die architektonische Geschlossenheit der Wohngruppe, sowie die Einschränkungen der Kontaktmöglichkeiten und der persönlichen Besitztümer. Mit diesen Massnahmen soll das Verhalten der Jugendlichen auf indirektem Wege beeinflusst werden. So wird ein Rahmen, eine Situation oder eben ein Format geschaffen bzw. hergestellt, der oder die seiner-/ihrerseits auf die Jugendlichen einwirken soll. Dabei besteht die Intention oder die Hoffnung, dass die Jugendlichen innerhalb oder durch dieses Format eine Entwicklung oder einen Prozess durchlaufen:

"was ich auch noch wichtig finde, ist die Zeit, die sie können, oder nutzen müssen, indem dass sie diesen Zimmereinschluss haben, dass sie wirklich auch mal zwangsmässig, diese Zeit vorgegeben ist, dass sie sich mit sich ein bisschen, also abgeben, ein wenig hinterfragen müssen, automatisch kommt das" (GDO, 601-604).

⁵¹ Bei einer Gruppentrennung werden die Jugendlichen abwechselungsweise in ihren Zimmern eingeschlossen, so dass sich nie alle Jugendlichen gleichzeitig in einem Raum aufhalten können.

Hinter den Formaten als pädagogische Massnahmen stehen verschiedene Annahmen: (1) Die Formate lösen bei den Jugendlichen einen ganz *bestimmten* Prozess aus (und nicht irgendeinen anderen), (2) die Jugendlichen lassen sich auf diesen Prozess ein (da sie gar keine andere Möglichkeit haben bzw. sich auch nicht dagegen verweigern können) und halten diesen auch aus, und (3) müssen und können die Jugendlichen diesen Prozess alleine bewältigen und brauchen deswegen keine direkte Unterstützung durch die Sozialpädagog/innen. Am Beispiel der Geschlossenheit zeigen sich diese Annahmen auf eindrückliche Weise:

Die Geschlossenheit des Omega wird in einem ersten Schritt damit begründet, dass die Jugendlichen vor Ort d.h. anwesend sein müssen, damit man mit ihnen arbeiten kann. Und weil es sich bei den Jugendlichen im Omega ausschliesslich um Jugendliche handelt, die sich jeglichen Massnahmen oder Bemühungen entziehen würden, müssen sie eingeschlossen werden. Damit soll das von den Jugendlichen bis anhin praktizierte Bewältigungsverhalten (sich zu entziehen) durchbrochen werden (indem den Jugendlichen diese Möglichkeit vorenthalten wird), sodass die Jugendlichen ein neues oder anderes Bewältigungsverhalten lernen können. Insofern wird davon ausgegangen, dass das Erlernen eines neuen Bewältigungsverhaltens erst über das Format der Geschlossenheit möglich wird.

Innerhalb dieser Geschlossenheit werden die Jugendlichen dann nochmals eingeschlossen und isoliert (in ihren Zimmern oder in der Disziplinarabteilung). Die Isolation soll bei den Jugendlichen die Auseinandersetzung mit sich selbst, sowie die Reflexion des bisherigen Lebens und ihrer jetzigen Situation bewirken. Da die Jugendlichen keine Möglichkeit haben, sich dem Format zu entziehen, würden die intendierten Prozesse automatisch bei ihnen ausgelöst werden. In diesem Zusammenhang wird von den Sozialpädagog/innen nicht hinterfragt, ob ein bestimmtes Format möglicherweise auch einen anderen Prozess auslösen könnte. Ebensov wenig werden Überlegungen dahingehend angestellt, ob die Selbstreflexion der Jugendlichen auch die von den Sozialpädagog/innen intendierte oder erwartete Qualität annimmt. Mehr noch: Die Frage, ob der Grund für nicht erwünschte Reaktionen der Jugendlichen möglicherweise in einem bestimmten Format liegen könnte, wird sogleich unterbunden. Beispielhaft hierfür ist die Situation, als ein Sozialpädagoge die These aufstellt, dass das Eingeschlossen sein bei den Jugendlichen zu Aggressionen führen könnte (wofür er auch Verständnis hätte). Auf diese These reagiert das Team unerwartet heftig. Die Gruppe moniert, dass dem aggressiven Verhalten der Jugendlichen keinerlei Art von Verständnis entgegen gebracht werden könne und insofern auch nach keinen Ursachen gesucht werden müsse. Bei den Sozialpädagog/innen kann also eine Form der Verdrängung festgestellt werden: Es werden nur diejenigen Wirkungen auf pädagogische Formate zurück geführt, die durch diese auch intendiert

wurden. Reagieren die Jugendlichen in einer unerwünschten Art und Weise, dann liegen die Gründe hierfür nicht im Format, sondern bei den Jugendlichen selber – weswegen das Verhalten auch vehement zu verurteilen ist.

Hinsichtlich der Wirkung der Formate und insbesondere der Geschlossenheit nehmen die Sozialpädagog/innen die Haltung ein, dass sich die Jugendlichen nun "endlich" mit sich selber auseinandersetzen müssen. Hinter dieser Haltung steht die Annahme, dass die Jugendlichen dies bis anhin nicht getan hätten und dass sie durch eine Auseinandersetzung mit sich selber auf den "rechten" Weg (zurück) finden würden. Insofern handelt sich hier also um pädagogische Massnahmen, durch welche die Jugendlichen die "richtige" Sichtweise entwickeln sollen:

"dass wir auch den Eindruck haben, dass sie (1) durch die *Ruhe*, und auch durch, durch die Pflicht, sich mit sich selber auseinander zu setzen, wirklich äh, eine andere, eine neue Sichtweise auch entwickeln können ((allgemeine Bestätigung)), es wird ihnen zwar viel genommen, sie, also, ja (1) mal die Freiheit, aber nachher kein Handy, und so viele Sachen nicht, wo sie aber äh, genau diese Zeit auch nutzen können, für das wo sie *ist*, und das letztendlich auch sagen können (GDO, 656-662).

Wenn davon ausgegangen wird, dass Jugendliche, die sich in einer geschlossenen Institution befinden, auf keine unbelastete Biographie zurückschauen können, dann kann der Anspruch, die verlangte Reflexion der eigenen Biographie alleine zu bewältigen, als sehr hoch und riskant eingestuft werden. Die pädagogischen Massnahmen in Form von Formaten setzen eine hohe selbstreflexive und selbststeuernde Kompetenz, sowie das Vorhandensein gut ausgebildeter Stabilisierungstechniken bei den Jugendlichen voraus. Gleichzeitig werden den Jugendlichen aber genau diese Kompetenzen abgesprochen (da sie ansonsten nicht in auf eine geschlossene Wohngruppe eingewiesen worden wären). Dieser Widerspruch scheint von den Sozialpädagog/innen aber nicht erkannt zu werden.

Die pädagogischen Massnahmen der zweiten Gruppierung innerhalb dieses Argumentationszusammenhangs sind dadurch gekennzeichnet, dass es sich um Massnahmen mit einem interaktiven Aspekt handelt. Bei diesen Massnahmen begeben sich die Sozialpädagog/innen in die direkte Interaktion mit den Jugendlichen (und übergeben die Interaktion nicht den "Formaten"):

"im pädagogischen, da braucht es auch diese Reibflächen, oder, das, das muss spielen, das muss leben" (GDO, 325-236).

Oder:

"nachher bin ich diese Woche im Atelier gewesen, und habe sie auf das angesprochen, warum dass sie denn da so aufbrausend, das sei ja in keinem Verhältnis" (GDO, 223-224).

Die Sozialpädagog/innen suchen entweder direkt das Gespräch mit den Jugendlichen oder sie stellen sich während des Alltags für Diskussionen und Auseinandersetzungen mit den Jugendlichen zur Verfügung. Die beiden Zitate zeigen, dass bei diesen Auseinandersetzungen unterschiedliche Sichtweisen aufeinandertreffen, sodass die Sozialpädagog/innen den Jugendlichen ihre Perspektive entgegenhalten. Dabei gehen die Sozialpädagog/innen davon aus, dass ihre Sichtweisen gegenüber derjenigen der Jugendlichen situations- und realitätsadäquater sind. Insofern liegt also die Definitionsmacht hinsichtlich der Angemessenheit verschiedener Situationen oder Sichtweisen bei den Sozialpädagog/innen. Dabei wird die einseitige Lokalisierung der Definitionsmacht bei den professionellen Fachkräften weder thematisiert noch diskutiert, sondern als Fakt implizit vorausgesetzt.

Zur Gruppe der interaktiven, pädagogischen Massnahmen gehören auch unterschiedliche Formen von Beratungen im Alltag, das Eingehen auf die Gemütsverfassung der Jugendlichen oder auch einfach die Zeit, die die Sozialpädagog/innen gemeinsam mit den Jugendlichen verbringen:

"und dann gibt man Tipps, oder wenn jemand Kopfweg hat (1) und das ist eben das, was sie jeweils in der Hektik nicht so gehabt haben, dass sie ernst genommen worden sind, gut bei uns ja zwangsmässig in dem Sinn, sie sind in einem Zwangsverhältnis mit uns, und ich bin mit ihnen in einem Zwangsverhältnis, aber immerhin, wir sitzen (.) an einem Tisch und haben wirklich Zeit, aufeinander einzugehen" (GDO, 561-566).

Oder:

"das ist no-, mal ein sehr gutes >Medi<, Zeit haben" (GDO, 559).

Dabei ist den Sozialpädagog/innen der Zwangskontext, innerhalb dessen bspw. dieses "Zeit haben" stattfindet, durchaus bewusst. In diesem Zusammenhang wird der Zwangskontext aber positiv bewertet, da nur dank diesem sowohl den Sozialpädagog/innen als auch den Jugendlichen die Zeit zur Verfügung stehen würde. Inwieweit oder ob der Zwangskontext die Bedingungen und die Qualität des "Zusammenseins" beeinflusst, wird von den Sozialpädagog/innen allerdings weder thematisiert noch diskutiert.

Während sich vor diesem ersten Bezugshorizont also zwei Gruppen pädagogischer Massnahmen gegenüberstehen (und damit zwei Argumentationslinien), wird der zweite Bezugshori-

zont von zeitlichen Argumenten gebildet. Es wird zwischen den Auslösern (die jeweils zum Einsatz einer bestimmten pädagogischen Massnahme führen) und den Zielen (die mit den pädagogischen Massnahmen erreicht werden sollen) unterschieden.

Der Ausgangspunkt dieses Argumentationszusammenhangs bildet der Umstand, dass den Sozialpädagogen/innen verschiedene pädagogische Massnahmen zur Verfügung stehen, die sie gegenüber den Jugendlichen anwenden können. Bei der Anwendung der pädagogischen Massnahmen lassen sich zwei Argumentationslinien unterscheiden: Auf der ersten Linie werden die Massnahmen eingesetzt, um ein bestimmtes Verhalten der Jugendlichen zu sanktionieren. Demgegenüber werden den Massnahmen auf der zweiten Argumentationslinie kein sanktionierender Charakter zugeschrieben, sondern sie werden mit dem intendierten Ziel legitimiert. Die Unterscheidung basiert also nicht auf der Art der Massnahmen, sondern auf der *Intention*, mit der sie eingesetzt werden. Dies bedeutet, dass eine pädagogische Massnahme sowohl als Sanktion eingesetzt werden kann (und damit die Reaktion auf ein in der Vergangenheit liegendes Verhalten darstellt), wie auch als Mittel, um ein in der Zukunft liegendes Verhalten zu bewirken.

Als Beispiel kann hierfür der "Zimmereinschluss" gelten. Denn der "Zimmereinschluss" kann als Sanktion eingesetzt werden, um die Jugendlichen für ein bestimmtes Verhalten zu bestrafen. Ebenso kann der "Zimmereinschluss" aber auch eingesetzt werden, um die Jugendlichen zum "Nachdenken über sich selber", also zur Selbstreflexion anzuregen. Damit treffen zwei unterschiedliche Begründungslogiken auf dieselbe pädagogische Massnahme. Dies hat zur Folge, dass die Massnahmen je nach Situation anders legitimiert werden können. Und die Argumentationsstrukturen der Gruppendiskussion zeigen, dass die Sozialpädagogen/innen die beiden Begründungslogiken nicht stringent auseinanderhalten, sondern sich jeweils spontan auf diejenige beziehen, die der momentanen Legitimation dienlich ist. Dies wiederum führt zu Brüchen in der jeweiligen Argumentation, was von den Sozialpädagogen/innen aber nicht bemerkt wird.

Auf beiden Argumentationslinien dieses "zeitlichen" Argumentationszusammenhangs sollen die pädagogischen Massnahmen dazu dienen, bei den Jugendlichen eine (Verhaltens-)Änderung zu bewirken. Während ihrem Aufenthalt auf der geschlossenen Wohngruppe sollen aber nicht nur bei den Jugendlichen Veränderungen bewirkt und Ziele verfolgt werden – gemäss den Sozialpädagogen/innen müssen diese Veränderungen auch das soziale Umfeld betreffen.

Das oberste *Ziel*, das während dem Aufenthalt auf der geschlossenen Wohngruppe erreicht werden soll, wird mit dem Begriff der "Stabilisierung" umschrieben. Diese Stabilisierung betrifft sowohl die Jugendlichen als auch ihr soziales Umfeld. Unter dem Begriff der Stabilisierung wird Folgendes verstanden:

"grundsätzlich ist es ja schon, zu stabilisieren ((allgemeines bejahen)), also mal, einfach eine Anwesenheit zu garantieren, dass man überhaupt wieder mal eine Situation anschauen kann und besprechen und schauen, wie weiter" (GDO, 505-507).

Diese Begriffsdefinition ist allerdings nicht eindeutig. Denn auch wenn das Gewährleisten der Anwesenheit der Jugendlichen nachvollziehbar sein mag, sagt dies noch nichts darüber aus, *was* bei den Jugendlichen eigentlich stabilisiert werden soll. Dies wird an anderer Stelle etwas deutlicher:

"durch die Pflicht, sich mit sich selber auseinander zu setzen, wirklich äh, eine andere, eine neue Sichtweise auch entwickeln können" (GDO, 657-659).

Bei der Stabilisierung soll es also darum gehen, dass sich die Jugendlichen mit sich selber auseinandersetzen. Dadurch sollen sie sich ihrer Situation bewusst werden und eine neue Sichtweise entwickeln. Insofern wird davon ausgegangen, dass die Jugendlichen bis anhin eine "falsche" oder zumindest hinderliche Sichtweise eingenommen hätten. Die Änderung dieser Sichtweise stellt in dieser Argumentation die Grundbedingung dar, damit der Aufenthalt der Jugendlichen in der geschlossenen Institution als erfolgreich bezeichnet werden kann. Aber auch bei dieser Definition kann die Frage nach der inhaltlichen Ausrichtung dieser neuen Sichtweise nicht umfassend beantwortet werden. Lediglich hinsichtlich ihres Aufenthalts auf der geschlossenen Wohngruppe ist die Haltung der Sozialpädagogen/innen eindeutig: Die Jugendlichen sollen dahin gebracht werden, ihren Aufenthalt in der geschlossenen Institution positiv zu bewerten. Die Jugendlichen sollen also das, was sie in der geschlossenen Institution unter Zwangsbedingungen erlebt haben, umfassend bejahen und befürworten. Der Hintergrund für diesen Anspruch ist vermutlich darin zu sehen, dass sich die Jugendlichen während ihres Aufenthalts auf der geschlossenen Wohngruppe an die Strukturen der Institution anpassen sollen. Und durch das Bejahen dieser Strukturen würde sichtbar werden, dass die Jugendlichen diese Strukturen übernommen hätten und sich auch weiterhin in diesen bewegen würden.

Unter der Stabilisierung des sozialen Umfeldes wird von den Sozialpädagogen/innen primär eine gemeinsame Klärung der Situation verstanden. Dazu soll die Kommunikation mit dem familiären Umfeld aufgenommen werden. Im Zentrum dieser Klärung steht das Anliegen, die

Positionen der einzelnen Familienmitglieder sichtbar zu machen. Dies kann in einer familiären Zusammenführung enden, wobei dies nicht in allen Fällen angestrebt wird:

"vielmals ist es auch hier wieder möglich, im geschlossenen Rahmen, die Familie an einen Tisch zu bringen, oder mindestens die, die Fäden wieder (1) zu spannen, das soziale Netz wieder ein wenig aufzubauen, oder dass man hier eine Gelegenheit hat, einander >alle Gottschand< zu sagen, je nach dem, oder eben wieder (1) zusammen zu kommen" (GDO, 511-515).

Die Klärung der verschiedenen Positionen soll die Grundlage für die weitere Zukunftsplanung der Jugendlichen bilden. Inwieweit die Haltung der Jugendlichen bei dieser Zukunftsplanung allerdings miteinbezogen wird, konnte durch die Analyse der Gruppendiskussion und der Einzelinterviews nicht festgestellt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die pädagogischen Massnahmen unterschiedlichen Bezugshorizonten zuordnen lassen. Dominant sind primär zwei Argumentationszusammenhänge: Der erste baut sich vor dem Bezugshorizont rund um die *Art* der pädagogischen Massnahmen auf, während sich der andere an den *Auslösern* und den *Zielen* einer Massnahme ausrichtet.

Das Ziel des Aufenthalts auf der geschlossenen Wohngruppe wird mit dem Begriff der Stabilisierung umschrieben. Damit meinen die Sozialpädagog/innen zum einen, dass die Jugendlichen eine neue Sichtweise hinsichtlich ihres eigenen Verhaltens entwickeln sollen. Zum anderen wird damit eine Standortbestimmung angesprochen, auf deren Grundlage die zukünftigen Schritte der Jugendlichen geplant werden können.

4.2.4.2 Delta

Das Deutungsmuster der pädagogischen Massnahmen besteht im Delta aus einem einzelnen Argumentationszusammenhang, der sich allerdings durch verschiedene argumentative Widersprüche auszeichnet.

Wie schon bei den weiter oben dargestellten Deutungsmustern des Delta, wird auch der Argumentationszusammenhang der pädagogischen Massnahmen von der Betonung der Regeln und Strukturen dominiert. Und auch hier wird das Regelwerk der Institution und der geschlossenen Wohngruppe als nicht zu hinterfragender Fakt gehandhabt, der in jeder Situation zu respektieren und einzuhalten ist.

Vor diesem Hintergrund haben die Sozialpädagog/innen einen (vom Kanton erteilten) Erziehungsauftrag zu erfüllen. Die Ziele, die sich durch diesen Erziehungsauftrag ergeben, lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass die Jugendlichen in das Regelwerk der Institution eingefügt werden müssen: Die Jugendlichen sollen sich diesen Regeln vollständig unterwerfen. Die Aneignung der Regeln durch eine Unterwerfung soll dazu führen, dass die Jugendlichen am Schluss des Aufenthalts die Regeln verkörpern. Die Begründung für die Notwendigkeit dieser Form der Aneignung liegt darin, dass die Jugendlichen nur dadurch in der Lage sein würden, mit ihrer Freiheit auf legitime Art und Weise umzugehen. Wie bereits beim Deutungsmuster der Positionierung der geschlossenen Unterbringung deutlich gemacht wurde, wird auch hier die Freiheit im Kontext des Gesellschaftsvertrags verortet. In dieser Argumentation ist dann auch nachvollziehbar, dass die Freiheit den Gesellschaftsmitgliedern nicht einfach zur Verfügung gestellt wird, sondern von diesen zuerst verdient werden muss:

"dass sie das wieder zu schätzen lernen, ah, ich habe meine Freiheiten, aber, ich muss aber etwas dafür tun, dafür tun, das gleiche, wie wenn ich in der Gesellschaft bin, wir haben Freiheiten, aber (.) wir, wir müssen Steuern zahlen, wir müssen dieses und jenes" (GDD, 909-912).

Im Rahmen dieser Argumentation müssen die Jugendlichen auch zeigen, dass sie sich die Regeln nicht nur angeeignet haben, sondern dass diese Aneignung hart erarbeitet wurde:

W1 sondern wenn er sich das wirklich (1)

M1/M2 //erarbeitet

W1 //ich sage jetzt mal erarbeitet und verdient hat (GDD, 434-436).

Die Betonung der "harten Arbeit" hat vor dem Hintergrund des Gesellschaftsvertrages auch eine auf die Sozialpädagog/innen bezogene Komponente. Denn die Sozialpädagog/innen nehmen ihre Arbeit auf der geschlossenen Wohngruppe ebenfalls als "hart" wahr und den Jugendlichen soll es nicht besser gehen als ihnen selber. Auch spiegelt sich hier eine traditionell-normative Sichtweise, in welcher nur das hart Erarbeitete einen Wert besitzt. Umso wichtiger scheint es also zu sein, dass die Aneignung der Regeln und Strukturen von den Jugendlichen Kraft und Schmerzen fordert.

Auf dieser Argumentationslinie geht es also darum, dass sich die Jugendlichen die Regeln und Strukturen aneignen, um sie sich ihren Status als Gesellschaftsmitglieder wieder zu verdienen. Hierbei sollen die pädagogischen Massnahmen dazu dienen, die Jugendlichen zu dieser Aneignung zu bringen.

Die Erlangung des Status als Gesellschaftsmitglied stellt somit das übergeordnete Ziel des Aufenthalts in der Institution dar. Da die geschlossene Wohngruppe aber an unterster oder letzter Stelle (gegenüber der Gesellschaft und anderen Institutionen der Jugendhilfe) positioniert ist, sind hier auch einige Besonderheiten zu finden.

So würden sich die Jugendlichen, die auf die geschlossene Wohngruppe kommen, auf einem sehr tiefen Niveau befinden (bzw. auf dem tiefsten, das bei Jugendlichen innerhalb der Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe vorfindbar ist). Dementsprechend müsse dann auch die Erziehungsarbeit auf diesem tiefen Niveau ansetzen:

"Sozial- äh verhalten auf dem absoluten Nullpunkt ist (1) (.) mit dem kann man nicht von Anfang an, oder nur in begrenzten Fällen von Anfang an, irgend auf einer Stufe anfangen, wo er gar nie angekommen ist, also muss man auf einem tiefen Niveau anfangen, um einen Aufbau zu *probieren*, also ((lacht)) (...) das zu probieren, dass er überhaupt mal, in, annäher-, (.) sich annähert dem Niveau, das nachher verlangt wird, um eben mit der Freiheit umzugehen, oder" (GDD, 899-905).

Oder:

"weil wir hier sehr eine basale, äh, Aufgabe haben, äh, eine basale Erziehung im, auf, auf, auf wirklich einem tiefem Niveau" (GDD, 822-823).

Auf diesem tiefen Niveau könne es dann auch noch nicht darum gehen, dass die Jugendlichen einen Umgang mit ihrer Freiheit erlernen. Vielmehr müssten sie erst mal so weit "stabilisiert" werden, dass überhaupt wieder mit ihnen gearbeitet werden kann:

"also der Auftrag vom Geschlossenen ist ja, die Jugendlichen so weit zu stabilisieren, dass sie nachher auf der konventionellen Wohngruppe tragbar sind, und das heisst, wenn wir sie so weit haben, dass man mit ihnen richtig anfangen könnte zu arbeiten, müssen wir sie weiter geben, also das ist unser Dilemma, hä ja ((lacht)) (GDD, 85-88).

An dieser Stelle wird ein Widerspruch dahingehend deutlich, als dass die Sozialpädagog/innen zwar von Erziehungsarbeit mit den Jugendlichen auf der geschlossenen Wohngruppe sprechen, gleichzeitig aber davon ausgehen, dass man mit diesen Jugendlichen noch gar nicht arbeiten bzw. sie noch gar nicht erziehen kann. Und wenn oder sobald man mit ihnen arbeiten kann, werden sie auf die offene Wohngruppe umplatziert.

Unter dem Begriff der Stabilisierung verstehen die Sozialpädagog/innen das "Einhängen ins System". Dieses "Einhängen" wird mit einer Aneignung der Regeln und Strukturen der Institution gleichgesetzt:

- W1 also, von dem, von dem Moment an, wo er dann trotzdem so wie eingehängt hat und gemerkt hat, es geht einfach nicht anders, ist eigentlich relativ gut vorwärts gegangen
- M2 ja, er hat nachher einfach angefangen, die Grenzen zu akzeptieren ((alle bejahen)) und, und sie, und sie, und sich danach zu richten, ja (3) (GDD, 99-105).

Die Argumentation kann also folgendermassen umformuliert werden: Sobald sich die Jugendlichen die Regeln und Strukturen der Institution angeeignet bzw. sich diesen bedingungslos unterworfen haben, können sie als stabilisiert bezeichnet werden. Von diesem Zeitpunkt an kann mit den Jugendlichen gearbeitet werden, sodass dies auch zugleich der Moment ist, wo die Jugendlichen die geschlossene Abteilung verlassen und auf eine offene Wohngruppe verlegt werden. Insofern sollen die Jugendlichen auf der geschlossenen Abteilung – über die Aneignung der Strukturen – "erziehungsfähig" gemacht werden. Und erziehungsfähig werden die Jugendlichen über die Erziehung "auf sehr tiefem Niveau". Erziehung bedeutet somit die Unterwerfung unter die Regeln und Strukturen, wobei (gemäss dieser Argumentation) erst dann erzogen werden könne, wenn dies geschehen sei.

Damit es sich bei der Regel-Unterwerfung aber nicht um eine reine Konditionierung der Jugendlichen handle bzw. damit bei den Jugendlichen eine *wirkliche* Veränderung herbeigeführt werden könne, würden die Sozialpädagog/innen zu den Jugendlichen eine Beziehung aufbauen müssen:

"sonst kommen wir nicht über die Konditionierung raus, wenn, wenn wir keine Beziehung aufbauen mit dem Jugendlichen" (GDD, 272-274).

Der Aufbau dieser Beziehungen geschieht wieder über die Regeln und Strukturen. Indem den Jugendlichen immer wieder die Grenzen aufgezeigt würden, würden sie über die Erfahrung der Konsequenzen dieser Grenzziehungen zu einer Beziehung zu den Sozialpädagog/innen gelangen. Stringent zu Ende gedacht bedeutet dies, dass die Jugendlichen eine Beziehung zu den Regeln und Strukturen aufbauen sollen, die von den Sozialpädagog/innen verkörpert werden. Somit ist es schlüssig, dass sich die Sozialpädagog/innen in diesen Beziehungen als austauschbar definieren:

"eine Überführung, in, in Beziehungsaufbau, wo er nachher wieder in der konventionellen Gruppe muss, machen muss, oder, auf, zu, zu einer Bezugsperson, zum ihn begleitenden, Betreuer (GDD, 270-272).

Der Jugendliche soll also während seinem Aufenthalt auf der geschlossenen Wohngruppe sowohl beziehungs- als auch erziehungsfähig gemacht werden. Über die Beziehung soll der Jugendliche "beziehungsfähig" werden, damit überhaupt mit ihm gearbeitet werden kann. Die Beziehung wird damit als Grundlage für die "Erziehungsfähigkeit" der Jugendlichen gesehen. Bei beiden Aspekten handelt es sich um eine Form der Unterwerfung unter die Strukturen.

Ein wichtiges pädagogisches Mittel der geschlossenen Wohngruppe ist die Geschlossenheit, die von den Sozialpädagogen/innen gezielt eingesetzt wird. Hier zeigt sich die Widersprüchlichkeit vor allem in der Argumentation rund um die Disziplinarzelle, wo die Jugendlichen eingeschlossen werden können. Die Jugendlichen können also auch von der geschlossenen Wohngruppe exkludiert und noch stärker isoliert werden. Diese Isolation wird als Sanktion bei bestimmten Verhaltensweisen der Jugendlichen eingesetzt. Auch hier gelten klare Regeln, wann es zu einem Einschluss in die Disziplinarzelle kommt, sodass die Sozialpädagogen/innen diesen Einschluss nur noch als ausführendes Organ umsetzen müssen.

Als Beispiel hierfür wird in der Diskussion die Arbeitsverweigerung erwähnt. Wenn sich die Jugendlichen gegenüber der Arbeit in der Institution verweigern, werden sie für eine bestimmte Anzahl von Tagen in der Disziplinarzelle eingeschlossen. Insofern wird auf eine Arbeitsverweigerung mit einer Sanktion reagiert, die dazu führt, dass mit dem Jugendlichen (aufgrund der Isolation) gar nicht mehr gearbeitet werden kann (bzw. auch die Jugendlichen nicht mehr arbeiten können). Somit entspricht die Sanktion genau demjenigen Verhalten, für das der Jugendliche sanktioniert wird. Dieses "Ähnlichkeitsprinzip" hinsichtlich der pädagogischen Massnahmen wird von den Sozialpädagogen/innen aber weder begründet noch hinterfragt, weil es im Sinne einer allgemeingültigen Regel zu den Strukturen der Institution gehört.

Zusammenfassend richtet sich dieser Argumentationszusammenhang an dem übergeordneten Ziel aus, dass sich die Jugendlichen durch ihren Aufenthalt in der Institution ihren Status als Gesellschaftsmitglieder wieder erarbeiten sollen. Dazu müssen sie einen gesellschaftlich legitimen Umgang mit der ihnen zustehenden Freiheit erlernen. Für die Erreichung dieses Ziels braucht es die Unterwerfung unter die Strukturen und Regeln der Institution (und nur das). Auf der geschlossenen Wohngruppe wird hierfür die Basisarbeit geleistet, indem die

Jugendlichen erziehungs- und beziehungsfähig gemacht werden sollen (wobei sowohl die Erziehung als auch die Beziehung über die Strukturen hergestellt wird).

4.3 Fallübergreifende Darstellung der Deutungsmuster und ihrer Schlüsselkonzepte

In der vorliegenden Arbeit werden Deutungsmuster als nach allgemeinen Konsistenzregeln strukturierte Argumentationszusammenhänge verstanden. Sie bestehen sowohl aus Wissensbeständen als auch aus Wertorientierungen und beziehen sich auf ein objektives Handlungsproblem. Innerhalb der Deutungsmuster finden sich eine oder mehrere Argumentationszusammenhänge, die sich an einem je eigenen Bezugshorizont orientieren. Innerhalb eines Argumentationszusammenhangs können sich mehrere Argumentationslinien befinden. Dies führt dazu dass es zu argumentativen Brüchen oder Widersprüchen kommen kann. Nach Oevermann (2001a, 2001b) wäre es die Aufgabe der Schlüsselkonzepte, diese Widersprüche zu erklären und/oder die Verknüpfung einzelner Argumentationszusammenhänge und -linien zu gewährleisten.

Die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Deutungsmuster beziehen sich auf diejenigen vier Handlungsprobleme, die sich aufgrund der erhobenen Daten (und hinsichtlich des Erkenntnisinteresses) als die dominantesten erwiesen. Das Deutungsmuster der Positionierung der Institutionen mit geschlossener Unterbringung bezieht sich auf das Problem der strukturellen Bedingungen und der Beschaffenheit des Kontextes, in welchem sich die Sozialpädagog/innen während ihrer Arbeit bewegen. Insofern stellt es sozusagen die Ausgangsbedingungen der anderen drei Deutungsmuster dar.

Die beiden Deutungsmuster der Selbstwahrnehmung der Sozialpädagog/innen und der Wahrnehmung der Jugendlichen durch die Sozialpädagog/innen beziehen sich auf die Hauptakteur/innen innerhalb der geschlossenen Wohngruppen. Beide Deutungsmuster sind insofern vom ersten Deutungsmuster abhängig, als die Wahrnehmung durch die wahrgenommene Positionierung der Institution geprägt wird.

Das letzte Deutungsmuster der pädagogischen Ziele und Massnahmen kann als Antwort auf die Kombination der ersten drei Deutungsmuster bzw. Handlungsprobleme verstanden werden: Es stellt die Antwort auf die Frage dar, wie die Akteur/innen in einem gegebenen sozialen Feld aufeinander reagieren bzw. wie die einen die anderen zu steuern versuchen.

Die folgende Darstellung der Argumentationszusammenhänge und -linien sowie der Schlüsselkonzepte geschieht sowohl deutungsmusterimmanent als auch -übergreifend. Dennoch bewegt sich die Darstellung noch im Kontext der Datenanalysen. Die Diskussion der Ergebnisse im erweiterten, theoretischen Kontext wird in Kapitel 5 erfolgen.

4.3.1 Die Positionierung der Institutionen mit geschlossener Unterbringung

Die Positionierung der Institution Omega geschieht nicht über eine inhaltliche Definition, sondern über die Abgrenzung zu anderen Systemen. Kennzeichnend für diese Abgrenzungen und damit für das gesamte Deutungsmuster ist der Umstand, dass sich die Abgrenzungskriterien je nach Bezugshorizont unterscheiden.

Gegenüber anderen Heimen und Institutionen wird das Omega wie folgt abgegrenzt: gegenüber psychiatrischen Institutionen mit Hilfe des professionellen Hintergrunds der Institutionen; gegenüber heilpädagogischen Institutionen mit dem "Typ" von Jugendlichen und der damit zusammenhängenden Gruppendynamik in den Institutionen; und gegenüber pädagogischen Institutionen der Jugendhilfe mit dem Grad der Geschlossenheit der Institutionen.

Die Abgrenzung gegenüber den Behörden findet vor dem Hintergrund des Dienstleistungsgedankens statt. In diesem Argumentationszusammenhang wird das Omega zwischen den Behörden und den Jugendlichen lokalisiert. Gegenüber den Behörden ist sie Auftragnehmerin und steht daher auch in deren Diensten. Gegenüber den Jugendlichen ist sie Dienstleistungserbringerin, wobei sie aufgrund ihrer Rolle als ausführendes Organ keine (oder nur bedingt) Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen muss. Der argumentative Bruch besteht in diesem Argumentationszusammenhang darin, dass die Institution Omega eine Dienstleistung ist, zu deren Inanspruchnahme die Jugendlichen gezwungen werden. Insofern steht der Zwangskontext dem Dienstleistungsgedanken diametral entgegen, was innerhalb dieses Argumentationszusammenhangs aber nicht aufzulösen ist.

Gegenüber dem familiären und sozialen Umfeld geschieht die Abgrenzung über die unterschiedlichen Realitäten, die in den jeweiligen Feldern vorfindbar sind.

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Argumentationszusammenhänge (die sich über den jeweiligen Bezugshorizont und den dazugehörigen Abgrenzungskriterien auszeichnen) stellt sich die Frage nach dem Schlüsselkonzept. Denn da die Argumentationszusammenhänge nicht kongruent sind, wäre ein Schlüsselkonzept notwendig, mit dessen Hilfe die Argumentationszusammenhänge verknüpft werden könnten. Ein solches Schlüsselkonzept lässt sich in diesem Deutungsmuster allerdings nicht finden. Die Argumentationsstruktur der Gruppendiskussion zeigt vielmehr einen steten und häufigen Wechsel der Argumentationszusammenhänge. Je nach Kontext und Bedarf wechseln die Sozialpädagog/innen auch innerhalb eines einzigen Gedankengangs den Argumentationszusammenhang. Dies führt zu massiven argumentativen Widersprüchen, die den Sozialpädagog/innen aber nicht bewusst zu sein scheinen. Vielmehr können sie durch den Wechsel des Argumentationszusammenhangs und

des Bezugshorizonts die Illusion einer stringenten Argumentation trotz vielfältiger Widersprüche aufrecht erhalten.

Im Gegensatz zum Omega geschieht die Positionierung der geschlossenen Unterbringung im Delta nicht primär über Abgrenzungen, sondern im Rahmen eines Argumentationszusammenhangs, der vor dem Bezugshorizont des Gesellschaftsvertrags aufgebaut wird:

Der Gesellschaftsvertrag bestimmt die Regeln und Strukturen einer Gesellschaft. Gleichzeitig setzt er auch die Bedingungen fest, welche die Individuen erfüllen müssen, um als Gesellschaftsmitglieder anerkannt zu werden. Weil diese Strukturen, Regeln und Bedingungen in den übergeordneten Gesellschaftsvertrag eingebettet sind, sind sie weder hinterfrag- noch veränderbar.

Der Gesellschaftsvertrag bringt mit sich, dass Personen, die sich nicht an die Regeln halten, ihren Status als Gesellschaftsmitglieder verlieren und von der Gesellschaft ausgeschlossen werden. In diesem Ausschluss werden sie aber nicht sich selbst überlassen. Vielmehr werden die ausgeschlossenen Individuen an speziell hierfür geschaffenen Orten festgehalten, um sich dort ihren Status als Gesellschaftsmitglieder wieder zu erarbeiten.

Und als ein solcher Ort werden nun die Institutionen mit geschlossener Unterbringung definiert. Die Orte der geschlossenen Unterbringung befinden sich somit sowohl innerhalb als auch ausserhalb der Gesellschaft. Die Verortung ausserhalb der Gesellschaft wird damit begründet, dass sich in diesen Institutionen die ausgeschlossenen Individuen befinden. Gleichzeitig seien aber an diesem ausgeschlossenen Ort die Strukturen und Regeln der Gesellschaft in potenziert Form materialisiert und auf ihre Essenz hin kondensiert. Als Orte dieser Konzentration werden die Institutionen mit geschlossener Unterbringung innerhalb der Gesellschaft lokalisiert, da sie sozusagen das Zentrum oder die Essenz der Gesellschaft darstellen.

Das Delta wird also vor dem Hintergrund des Gesellschaftsvertrags positioniert und inhaltlich primär über die Strukturen und Regeln charakterisiert. Insofern zeichnet sich der gesamte Argumentationszusammenhang durch die Bezugnahme auf ein vorgegebenes Regelwerk aus (welches auch die Legitimation und die Begründung der Notwendigkeit der Institutionen mit geschlossener Unterbringung darstellt).

Die Institutionen mit geschlossener Unterbringung werden also an einem klaren Ort positioniert und ihre Existenz mit Hilfe der gleichen Argumentation begründet und legitimiert. Aufgrund des von der Gesellschaft übernommenen Auftrags, sind die Institutionen berechtigt, ihren Wirkungsbereich auf bestimmte Felder der Gesellschaft auszudehnen. Denn der Umstand, dass manche Individuen ihren Status als Gesellschaftsmitglieder verlieren, deutet dar-

auf hin, dass die Strukturen und Regeln in manchen Feldern oder Orten der Gesellschaft nicht in genügend starker Ausprägung vorhanden sind. Auf diese Felder sollen die Institutionen ihre Wirkkraft (die über die Konzentration der Strukturen aufgebaut wird) ausdehnen, weil nur so eine Wiederholung der Notwendigkeit des Ausschlusses der Individuen vermieden werden kann.

Das Schlüsselkonzept dieses Deutungsmusters ist also der Gesellschaftsvertrag. Mit ihm werden sämtliche kritische Fragen aus der Welt geschafft oder argumentative Widersprüche behoben. Während der Diskussion wird in diesen Momenten pragmatisch auf den Gesellschaftsvertrag verwiesen (bzw. auf dessen Strukturen und Regeln) und da dieser ein unumstößlicher Fakt darstellt, erübrigten sich alle weiteren Erklärungen.

4.3.2 Die Selbstwahrnehmung der Sozialpädagog/innen

Das Deutungsmuster der Selbstwahrnehmung in der Institution Omega entfaltet sich innerhalb von zwei Argumentationszusammenhängen, wobei sich der eine am Bezugshorizont der Behörden und der andere an demjenigen der Jugendlichen ausrichtet.

Der auf die Behörden bezogene Argumentationszusammenhang konnte schon für das Deutungsmuster der Institutionspositionierung herausgearbeitet werden. Dort werden Institutionen mit geschlossener Unterbringung als Dienstleistung definiert. Die Behörden fungieren dabei als Auftraggeberinnen, während die Institutionen als ausführendes Organ verstanden werden. Diese Positionierung der Institutionen wird von den Sozialpädagog/innen auch in ihr Selbstbild übernommen. Sie sehen sich selber als Erbringer/innen einer Dienstleistung, deren inhaltliche Ausgestaltung von den Behörden bzw. von der Institution definiert wird. In diesem Argumentationszusammenhang sehen sich die Sozialpädagog/innen als Verkörperungen eines Systems und nehmen sich dementsprechend fremdbestimmt wahr. Diese Fremdbestimmung hat dann zur Folge, dass die Sozialpädagog/innen keine (oder kaum) Verantwortung für ihr Handeln übernehmen müssen.

Der auf die Jugendlichen bezogene Argumentationszusammenhang zeichnet sich durch zwei Argumentationslinien aus. Die erste Argumentationslinie lässt sich auf einer emotionalen Beziehungsebene zu den Jugendlichen lokalisieren. Aufgrund der Emotionalität dieser Ebene hängt das dazugehörige Selbstbild der Sozialpädagog/innen stark von der Anerkennung durch die Jugendlichen ab. Die Sozialpädagog/innen lassen sich durch das Verhalten der Jugendlichen schnell verunsichern und fühlen sich dadurch auch in Frage gestellt. Genauso gewinnen sie aber Sicherheit, wenn die Jugendlichen ihnen wohlwollend begegnen.

Die zweite Argumentationslinie kann auf einer professionellen Metaebene verortet werden. In der entsprechenden Selbstwahrnehmung definieren sich die Sozialpädagog/innen in ihrer professionellen Rolle. Diese Rolle ermöglicht es ihnen, sich von der emotionalen Ebene zu distanzieren und eine professionelle Perspektive einzunehmen. Damit sind die Sozialpädagog/innen dann auch in der Lage, das Verhalten der Jugendlichen oder bestimmte Situationen vor dem Hintergrund ihres professionellen Wissens zu interpretieren.

Insofern haben die Sozialpädagog/innen in beiden Argumentationszusammenhängen die Möglichkeit, sich von den Jugendlichen und den Alltagssituationen in der Institution zu distanzieren. Im Rahmen der Dienstleistungsargumentation geschieht dies primär über das Verweigern der Verantwortungsübernahme. Demgegenüber geschieht die Distanzierung vor dem Bezugshorizont der Jugendlichen über das Einnehmen einer objektiven, professionellen Perspektive.

In diesem Deutungsmuster lassen sich verschiedene argumentative Widersprüche finden. Einige lassen sich auf einen Wechsel des Argumentationszusammenhangs zurück führen, während andere auf der Argumentationslinie der emotionalen Beziehungsebene zu finden sind.

Aber wie bereits beim Deutungsmuster der Institutionspositionierung konnte auch bei diesem Deutungsmuster kein Schlüsselkonzept identifiziert werden. Die Widersprüche, die durch den Wechsel der Argumentationszusammenhänge und -linien entstehen, scheinen von den Sozialpädagog/innen nicht bemerkt zu werden, sodass auch kein Erklärungsnotstand eintritt. Den Widersprüchen auf der emotionalen Beziehungsebene wird mit Hilfe eines Wechsels auf die Argumentationslinie der professionellen Metaebene ausgewichen. Damit bleiben die Sozialpädagog/innen im gleichen Argumentationszusammenhang, können aber die Probleme auf der emotionalen Ebene umgehen, da diese auf der Metaebene nicht vorhanden sind.

Im Gegensatz zum Deutungsmuster des Omega lässt sich in demjenigen des Delta nur ein Argumentationszusammenhang finden. Der Bezugshorizont dieses Argumentationszusammenhangs besteht wie bereits beim Deutungsmuster der Institutionspositionierung im Gesellschaftsvertrag.

Vor diesem Horizont entfaltet sich die Argumentation rund um die vom Gesellschaftsvertrag abgeleiteten Strukturen und Regeln. Dabei nehmen sich die Sozialpädagog/innen primär als Verkörperung dieser Strukturen wahr. Es geht also nicht nur darum, dass die Regeln von den Sozialpädagog/innen in ihrer professionellen Rolle durchgesetzt werden. Vielmehr verlangen

sie von sich selber, diese Strukturen so weit zu verkörpern, dass ein Abweichen von den Regeln kaum mehr möglich ist.⁵²

Die starke Konzentration auf die Regeln und Strukturen führt dazu, dass in diesem Deutungsmuster kaum Raum für Diskussionen oder Variationen vorhanden ist. Denn die Strukturen werden vom Gesellschaftsvertrag vorgegeben und können von den Sozialpädagog/innen in keinerlei Art und Weise verändert werden. Dies äussert sich auch in einer als starr zu bezeichnenden Selbstwahrnehmung. Trotz der absoluten Fremdbestimmung durch die Strukturen, nehmen sich die Sozialpädagog/innen aber insofern als selbstbestimmt wahr, als sie sich freiwillig zu der Verkörperung derselben entschieden haben.

Brüchig wird diese Selbstwahrnehmung nur an einem Punkt: Die Sozialpädagog/innen fühlen sich als Verkörperung der Strukturen von der Gesellschaft nicht genügend anerkannt. Dies führt dazu, dass sie sich für einen kurzen Moment mit den Jugendlichen solidarisieren und sich wie diese als von der Gesellschaft ausgeschlossen wahrnehmen. Vor dem Hintergrund der fehlenden Anerkennung würde sich aber die Frage stellen, warum sich die Sozialpädagog/innen denn für die Verkörperung der Strukturen zur Verfügung stellen. Die Beantwortung dieser Frage scheint aber eine zu grosse Gefahr für die eigene Selbstwahrnehmung darzustellen, sodass dies sofort unterbunden wird.

Das Schlüsselkonzept dieses Deutungsmuster kann – ähnlich wie schon beim Deutungsmuster der Institutionspositionierung – im Gesellschaftsvertrag bzw. in den damit zusammenhängenden Regeln und Strukturen lokalisiert werden. Das Schlüsselkonzept wird allerdings nicht dazu verwendet, allfällige Widersprüche in der Argumentation aufzuklären. Vielmehr wird mit dem Verweis auf die Strukturen das Vorhandensein jeglicher Widersprüche verleugnet – der "sakrosankte" Charakter der Strukturen verunmöglicht jede kritische Betrachtung derselben.

4.3.3 Die Wahrnehmung der Jugendlichen durch die Sozialpädagog/innen

In der Institution Omega wurde beim Deutungsmuster der Selbstwahrnehmung der Sozialpädagog/innen ein Argumentationszusammenhang deutlich, der sich vor dem Bezugshorizont der Jugendlichen entfaltete. Dieser Argumentationszusammenhang findet sich nun im Deutungsmuster bezüglich der Wahrnehmung der Jugendlichen durch die Sozialpädagog/innen

⁵²In dieser Argumentation wird davon ausgegangen, dass der Prozess der Verkörperung durch und während der Arbeit in der Institution geschieht. Somit kann die These aufgestellt werden, dass diejenigen Sozialpädagog/innen, die zu einer solchen Verkörperungen nicht in der Lage sind (oder diese nicht wollen), auf Dauer nicht in dieser Institution arbeiten werden.

wieder, wobei er nun von den Polen "Subjekt" und "Objekt" geprägt wird. Auch hier zeichnet sich der Argumentationszusammenhang durch zwei Argumentationslinien aus, wobei sich die eine auf einer emotionalen Beziehungsebene und die andere auf einer professionellen Metaebene verorten lässt. Bei der Wahrnehmung der Jugendlichen kommt nun allerdings noch eine weitere Argumentationslinie hinzu, die sich auf einer beschreibenden Ebene lokalisieren lässt. Die beschreibende Argumentationslinie zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass die Jugendlichen nicht (nur) als Opfer gesehen werden sollen. Vielmehr sollen sie aus einer ressourcenorientierten Perspektive heraus als "starke" Personen, also als Subjekte wahrgenommen und beschrieben werden. Die Konzentration auf die Ressourcenorientierung impliziert allerdings, dass die Opferperspektive immer noch einen grossen Einfluss ausübt, da ihr ansonsten nicht so vehement entgegen gearbeitet bzw. argumentiert werden müsste. Ein weiterer Aspekt dieser Argumentationslinie liegt in der normativen Bewertung der wahrgenommenen Ressourcen. In keiner anderen Argumentationslinie innerhalb der Deutungsmuster des Omega tritt der normative Charakter in dieser Deutlichkeit hervor wie hier.

Die Argumentationslinie auf der emotionalen Beziehungsebene ist wie bereits im Deutungsmuster der Selbstwahrnehmung der Sozialpädagog/innen von der momentanen Stimmungslage der Jugendlichen abhängig. Die Wahrnehmung und Beurteilung der Jugendlichen bezieht sich ausschliesslich auf die jeweilige Verfassung der Jugendlichen. Dabei wird der Objektstatus der Jugendlichen mit den Attributen "lieb" und "schutzbedürftig", der Subjektstatus mit den Attributen "aggressiv" und "eigenverantwortlich" verknüpft. Insofern ist es nachvollziehbar, dass sich auf dieser Argumentationslinie zahlreiche Widersprüche finden lassen.

Demgegenüber werden die Jugendlichen auf der Argumentationslinie der professionellen Metaebene nicht isoliert, sondern in ihrem gesamten Kontext wahrgenommen. Das Bild der Jugendlichen wird hier also sowohl durch das Verhalten der Jugendlichen, als auch durch Kenntnisnahme der Biographie, des sozialen Umfelds und der institutionellen Bedingungen auf der geschlossenen Wohngruppe geprägt. Auch wird der Subjekt- nicht vom Objektstatus getrennt, sondern in einer Gleichzeitigkeit als Einheit gesehen.

Auf den ersten beiden Linien kommt es durch die Trennung von Subjekt- und Objektstatus zu zahlreichen Widersprüchen. Diesen wird nun auf ähnliche Weise begegnet wie im Deutungsmuster der Selbstwahrnehmung der Sozialpädagog/innen: durch einen Wechsel zur professionellen Metaebene. Durch die Wahrnehmung der Jugendlichen in ihrem gesamten Kontext wird es möglich, Verständnis für die Komplexität aufzubringen, die jede Verhaltensinterpretation von Menschen mit sich bringt. Allfällige, mit der Komplexität verknüpfte Widersprüche

werden auf dieser Ebene mit einem Verweis auf das "Schicksal" aufgelöst (weil ein "Schicksal" nicht nachvollziehbar oder kausal erklärt werden muss).

Insofern wird der Wechsel der Argumentationslinie durch das Hinzunehmen des Schlüsselkonzepts "Schicksal" ergänzt. Dieses Schlüsselkonzept findet sich allerdings nur auf dieser einen Argumentationslinie, weswegen der vorherige Wechsel auf diese Argumentationslinie für die Behebung der Widersprüche unerlässlich ist.

Das Deutungsmuster der Wahrnehmung der Jugendlichen durch die Sozialpädagog/innen zeichnet sich im Delta durch einen Argumentationszusammenhang aus, der sich ebenfalls am Bezugshorizont "Subjekt-Objekt" ausrichtet. Zusätzlich findet sich eine Argumentationslinie, auf welcher sich ausschliesslich die Beschreibungen der Jugendlichen befinden.

Im Gegensatz zur beschreibenden Argumentationslinie des Omega zeichnet sich diejenige des Delta vor allem durch eine ausgeprägte Defizitorientierung aus. Die Jugendlichen werden über die ihnen zugeschriebenen Defizite wahrgenommen, die als isolierte Phänomene der Jugendlichen interpretiert werden. Somit fehlt auf dieser Argumentationslinie sowohl bei der Wahrnehmung als auch bei der Interpretation die Einbettung in einen weiteren Kontext.

Während im Omega die ressourcenorientierte Beschreibung bzw. Wahrnehmung der Jugendlichen normativ geprägt ist, fällt die Beschreibung der Jugendlichen im Delta vor allem spöttisch aus – womit den Jugendlichen auf dieser Argumentationslinie jeglicher Respekt verweigert wird.

Der dominierende Argumentationszusammenhang dieses Deutungsmusters orientiert sich aber wie gesagt am Bezugshorizont von Subjekt- und Objektstatus. Als Objekte werden die Jugendlichen vollständig als durch die Institution fremdbestimmt und somit von den Sozialpädagog/innen als Fälle wahrgenommen, die hinsichtlich ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten auf "tiefem Niveau" anzusiedeln sind.

Als Subjekte werden die Jugendlichen als selbstbestimmte Individuen wahrgenommen, die ihr Verhalten rein kognitiv steuern. In dieser Wahrnehmung haben sie sich für alle Konsequenzen ihres Verhaltens (wie bspw. die Heimeinweisung) freiwillig entschieden und müssen hierfür auch die Verantwortung alleine tragen.

In den Deutungsmustern der Institutionspositionierung und der Selbstwahrnehmung der Sozialpädagog/innen konnte im Delta das Schlüsselkonzept des Gesellschaftsvertrags identifiziert werden. Beim Deutungsmuster hinsichtlich der Wahrnehmung der Jugendlichen ist dies nicht der Fall. Die Sozialpädagog/innen bewegen sich im Argumentationszusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Jugendlichen als Subjekte bzw. Objekte. Je nach Bedarf wird zwischen

diesen beiden Polen hin- und hergewechselt – jeder Pol bietet andere Argumente, die je nach Situation vor- oder nachteilig sind. Im Gegensatz zum Omega wird dieser Wechsel im Delta aber sehr bewusst gemacht. Sobald die Sozialpädagog/innen in einen Erklärungsnotstand kommen, wechseln sie zum anderen Pol, wobei sie diesen Wechsel auch explizit bekunden. Die Konsequenzen, die sich aus diesem Wechsel für die Wahrnehmung der Jugendlichen ergibt, wird von den Sozialpädagog/innen allerdings nicht thematisiert.

4.3.4 Pädagogische Ziele und Massnahmen

Das Deutungsmuster der pädagogischen Ziele und Massnahmen stellt im Prinzip die Antwort dar, wie auf die Kombination der Handlungsprobleme der drei vorherigen Deutungsmuster reagiert werden soll. Dabei baut sich der Argumentationszusammenhang um die verschiedenen Argumentationslinien hinsichtlich der pädagogischen Massnahmen auf, während die pädagogischen Ziele den Horizont bilden, der mit Hilfe der pädagogischen Massnahmen erreicht werden soll. Insofern üben die Ziele keinen direkten Einfluss auf die Argumentationsstrukturen aus. Dennoch zeigen sie viel über die Haltung, die hinter den Deutungsmustern steht.

Im Deutungsmuster der Institution Omega wird das primäre Ziel, das während des Aufenthalts der Jugendlichen angestrebt wird, mit dem Begriff der Stabilisierung umschrieben. Diese Stabilisierung betrifft sowohl die Jugendlichen als auch deren familiäres Umfeld. Bei den Jugendlichen ist mit dem Begriff der Stabilisierung eine Änderung der Sichtweise gemeint: Sie sollen ihr Leben und ihre Verhaltensweisen anders betrachten als vor dem Aufenthalt auf der geschlossenen Wohngruppe. Ein Indiz für diesen Perspektivenwechsel ist die positive Beurteilung des Aufenthalts im Omega. Für das familiäre Umfeld wird mit dem Begriff der Stabilisierung eine Positionierung und Stellungnahme aller Familienmitglieder umschrieben. Es soll Klarheit über die aktuelle Situation erlangt werden, ohne dass eine Zusammenführung der Familie in allen Fällen angestrebt wird.

Im ersten für dieses Deutungsmuster herausgearbeiteten Argumentationszusammenhang finden sich zwei Argumentationslinien: pädagogische Massnahmen als "Formate" und als "Interaktionen". Bei den Formaten wird die pädagogische Verantwortung architektonischen, räumlichen oder materiellen Settings übergeben. Dabei sollen die Jugendlichen in einem von den Sozialpädagog/innen definierten Rahmen zur Selbstreflexion angeregt werden. Aufgrund der Verantwortungsübergabe findet in diesen Formaten keine direkte Begleitung oder Unterstützung durch die Sozialpädagog/innen statt. Anders sieht es bei den pädagogischen Massnahmen aus, die als "Interaktionen" bezeichnet werden können. Hier treten die Sozialpäda-

gog/innen mit einer jeweils spezifischen pädagogischen Intention mit den Jugendlichen in Kontakt. Kennzeichnend für diese Interaktionen ist jedoch, dass die Definitionsmacht hinsichtlich der Situationswahrnehmungen oder Meinungen überwiegend bei den Sozialpädagog/innen liegt.

Im zweiten Argumentationszusammenhang lassen sich die pädagogischen Massnahmen auf einer zeitlichen Achse und hinsichtlich ihres intentionalen Charakters als Sanktionen oder Massnahmen definieren. Während sich die Sanktionen auf ein in der Vergangenheit liegendes Verhalten beziehen, soll mit den Massnahmen bei den Jugendlichen ein zukünftiges Verhalten evoziert werden. Dabei kann eine bestimmte Handlung (bspw. der Zimmereinschluss) sowohl als Sanktion als auch als Massnahme eingesetzt werden.

In den beiden Argumentationszusammenhängen und den dazugehörigen Argumentationslinien werden die pädagogischen Massnahmen also sehr unterschiedlich begründet. Dementsprechend kommt es immer wieder zu argumentativen Widersprüchen, wenn der Einsatz oder die Wirkung einer pädagogischen Massnahme begründet werden soll.

Weitere Widersprüche finden sich, wenn eine Passung zwischen den pädagogischen Massnahmen und der Wahrnehmung der Jugendlichen durch die Sozialpädagog/innen erreicht werden soll. Denn der Einsatz der Formate setzt bspw. eine hohe selbstreflexive Kompetenz der Jugendlichen voraus – eine Kompetenz, die den Jugendlichen an anderer Stelle abgesprochen wurde.

Wie schon bei den ersten drei Deutungsmustern konnte auch bei den pädagogischen Massnahmen kein übergreifendes Schlüsselkonzept identifiziert werden, das die argumentativen Widersprüche erklärt oder die verschiedenen Argumentationslinien zusammengeführt hätte. Vielmehr wird den Widersprüchen auch bei den pädagogischen Massnahmen durch einen steten Wechsel des Argumentationszusammenhangs oder der Argumentationslinie ausgewichen.

Wie bereits die Sozialpädagog/innen des Omega definieren auch die Sozialpädagog/innen des Delta das Ziel des Aufenthalts eines Jugendlichen auf der geschlossenen Wohngruppe mit dem Begriff der Stabilisierung. Im Gegensatz zum Omega wird hier aber unter dem Begriff der Stabilisierung die Aneignung bzw. Unterwerfung unter die institutionellen Strukturen und Regeln verstanden. Und obwohl auch im Omega die Art des angestrebten Perspektivenwechsels der Jugendlichen von den Sozialpädagog/innen vorgegeben wird, ist dieser nicht in gleichem Ausmass an den institutionellen Strukturen ausgerichtet wie im Delta. Dies ist insofern schlüssig, als in den Deutungsmustern des Omega die Orientierung an den institutionellen

Strukturen weitaus geringer ausfällt als im Delta. Auch wenn sich im Omega in manchen Argumentationslinien eine Strukturorientierung finden lässt, so stehen immer noch weitere Argumentationslinien zur Verfügung. Dies ist in den Deutungsmustern des Delta viel weniger der Fall. Insofern kommt es nicht unerwartet, dass das Schlüsselkonzept der ersten drei Deutungsmuster auch im vierten und zusammenführenden Deutungsmuster des Delta identifizierbar ist.

Im Argumentationszusammenhang hinsichtlich der pädagogischen Massnahmen findet sich eine Zuspitzung der Argumentationen der anderen Deutungsmuster: Die pädagogischen Massnahmen werden eingesetzt, um bei den Jugendlichen eine Unterwerfung unter die Strukturen zu bewirken. Dies ist nur über eine Beziehung zu den Sozialpädagog/innen möglich, die wiederum eine Verkörperung der Strukturen darstellen. Vor dem Hintergrund dieser Verkörperung wird die angestrebte Beziehung weniger zwischen zwei Individuen, als zwischen den Jugendlichen und den Strukturen hergestellt.

Eine weitere Zuspitzung der Argumentation findet sich darin, dass die Unterwerfung der Jugendlichen eine Voraussetzung darstellt, um überhaupt mit ihnen arbeiten zu können. Insofern werden die Jugendlichen vor dieser Unterwerfung gar nicht als Subjekte wahrgenommen (denn mit Subjekten wäre irgendeine Form der Arbeit möglich). Da auch in diesem Deutungsmuster das Schlüsselkonzept im Gesellschaftsvertrag bzw. in den dazugehörigen Strukturen und Regeln besteht, werden mit dem Verweis auf diese Strukturen auch sämtliche Widersprüche oder kritische Fragen unterbunden.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden:

Die Deutungsmuster des Delta werden (mit Ausnahme des Deutungsmuster der Wahrnehmung der Jugendlichen) vom Schlüsselkonzept des Gesellschaftsvertrags bzw. den dazugehörigen Strukturen geprägt. Im Deutungsmuster der Wahrnehmung der Jugendlichen werden die Widersprüche durch einen Wechsel der Argumentationslinien umgangen, wobei dieser Wechsel bewusst und explizit vollzogen wird.

In den Deutungsmustern des Omega ist kein inhaltliches Schlüsselkonzept identifizierbar. Vielmehr zeichnen sich diese Deutungsmuster durch eine Vielzahl von Argumentationszusammenhänge und -linien aus, die jeweils mehr oder weniger isoliert nebeneinander stehen. Die argumentativen Widersprüche (die sich sowohl innerhalb eines Argumentationszusammenhangs als auch zwischen den Strukturen der verschiedenen Deutungsmuster finden lassen) werden umgangen, indem je nach Bedarf die Argumentationslinien gewechselt werden. Diese Wechsel finden nun aber im Gegensatz zum Delta weder bewusst noch explizit statt.

Dementsprechend scheinen den Sozialpädagog/innen auch die bestehenden Widersprüche nicht bewusst zu sein, da sie durch den steten Wechsel der Argumentationslinien nie offensichtlich werden.

4.4 Genderspezifische Aspekte innerhalb der Teamdynamik und der Deutungsmuster

Die Ausführungen hinsichtlich der theoretischen Verankerung und empirischen Verwendung von Deutungsmustern machten deutlich, dass genderspezifische Aspekte bis anhin häufig vernachlässigt wurden. Vor dem Hintergrund der Goffman'schen Rahmenanalyse kann jedoch davon ausgegangen, dass genderspezifische Aspekte auch bei Deutungsmusteranalysen berücksichtigt werden sollten.

Die durchgeführten Analysen weisen darauf hin, dass genderspezifische Aspekte in den Deutungsmustern durchaus zu finden sind. Sie sind jedoch nicht einzelnen Deutungsmustern zuzuordnen, sondern zeigen sich als übergeordnete Strukturierungs- oder Einflussgrößen, die in allen Deutungsmustern zu finden sind. Daher werden die genderspezifischen Aspekte im Folgenden auch nicht im Rahmen der einzelnen Deutungsmuster dargestellt, sondern thematisch-inhaltlich geordnet.

Betrachtet man die genderspezifischen Ausprägungen auf der Ebene der Sozialpädagog/innen, dann zeigte die Teamdynamik, dass die Hierarchie innerhalb der Teams von drei Einflusslinien geprägt wird. Die erste wird durch die Dauer gebildet, die die Sozialpädagog/innen bereits auf der geschlossenen Wohngruppe der Institution arbeiten: Je länger die Anstellungsdauer der Sozialpädagog/innen ist bzw. je grösser ihre Erfahrungen die Sozialpädagog/innen verfügen, desto grösser ist ihre Identifizierung mit den dominierenden Deutungsmustern – und umso grösser wird die Dominanz der betreffenden Personen innerhalb der Teamdynamik. Die zweite Einflusslinie ist diejenige der offiziellen bzw. institutionellen Gruppenhierarchie. Dabei kann deren Einfluss auf die Teamdynamik als etwa gleich gross eingeschätzt werden wie der Einfluss der Anstellungsdauer. Die dritte Einflusslinie wird durch das Geschlecht der Sozialpädagog/innen geprägt. Der Einfluss des Geschlechts ist nun aber im Vergleich zu den anderen beiden Einflusslinien als deutlich geringer einzuschätzen.

Anders sieht es auf der Ebene der Jugendlichen aus: Diese werden von den Sozialpädagog/innen durchaus in ihrer Weiblichkeit bzw. ihrer Männlichkeit gesehen und beurteilt.

Die Weiblichkeit der Jugendlichen wird sowohl von den Sozialpädagoginnen als auch von den Sozialpädagogen bewusst wahrgenommen und thematisiert. Dies geschieht unter anderem über das Aussehen der Jugendlichen:

"wir haben sie als sehr mager, also, ((jemand bejaht)) doch, mager wahrgenommen, sie findet sich nur schlank und schön, also ich würde sagen, noch für ein Fotomodell ist sie zu mager gewesen ((bejahende Kommentare, das ist ja wahnsinn)), das ist äh, aber für sie ist es klar, dass sie ganz toll aussieht, sie ist eine Schöne ((jemand bejaht)) vom Gesicht her und von, von den Bewegungen und so, aber ähm, dort hat sie sich sicher auch, auch ((jemand sagt etwas gleichzeitig)) noch einmal zusätzlich falsch eingeschätzt, aber äh, sie hat gut damit zu arbeiten gelernt " (GDO, 407-413).

Das Aussehen wird also nicht nur von der Jugendlichen thematisiert, sondern es wird auch von den Sozialpädagogen/innen bemerkt und beurteilt. Es konnte allerdings nicht herauskristallisiert werden, ob die Thematisierung oder Wahrnehmungsfokussierung von den Sozialpädagogen/innen initiiert wird, oder ob sie auf eine diesbezügliche Fokussierung der Jugendlichen reagieren.

In der Wahrnehmung der Sozialpädagogen/innen hat die Jugendliche gelernt, diese weiblichen Attribute gezielt zu ihren Gunsten einzusetzen. Dies wird von den Sozialpädagogen/innen unterschiedlich beurteilt. Auf der einen Seite lässt sich eine klare Verurteilung dieser Kompetenz finden. Das Einsetzen der eigenen Weiblichkeit wird als eine moralisch verwerfliche Charaktereigenschaft gesehen, die dazu führt, dass die "ausgenutzten" Männer zu Opfern der Jugendlichen werden.⁵³ Auf der anderen Seite wird diese Kompetenz von den Sozialpädagogen/innen positiv bewertet, da es der Jugendlichen das Überleben ermöglicht und die Sozialpädagogen/innen somit ihre Schuldgefühle gegenüber der Jugendlichen abschwächen können. Konkret zeigte sich dies in der Situation, wo die Jugendliche aus der Institution entlassen wurde, ohne dass eine adäquate Anschlusslösung bereit gestanden hätte. Die Sozialpädagogen/innen gehen deswegen davon aus, dass die Jugendliche fortan "auf der Strasse" leben wird:

"gut, sie hat es vielleicht auch ein wenig, also einfach in Anführungszeichen, mich dünkt, es ist eine bildhübsche Frau, eine grosse Frau, also sie hat auch schon Modelangebote anscheinend gehabt, dass sie vielleicht auf das zurück greifen kann, und auch sicher irgendwie äh, einen Mann findet draussen, der sie da vielleicht finanziell unterstützen kann" (GDO, 212-216)

⁵³ An dieser Stelle zeigt sich eine stark heterosexuell geprägte Wahrnehmung der Sozialpädagogen/innen, da die "Wirkung" der Weiblichkeit nur in Bezug auf Männer thematisiert wird.

Die Sozialpädagog/innen stützen sich also darauf, dass sich die Jugendliche aufgrund ihrer weiblichen Attribute ihr Überleben sichern können. An dieser Stelle wird dies nicht moralisch beurteilt, sondern als Überlebens- und Bewältigungsstrategie festgehalten.

Gegenüber dieser starken Thematisierung der Weiblichkeit wird die Männlichkeit der Jugendlichen im Delta in keinerlei Art und Weise thematisiert. Und genau dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die Jugendlichen eben durchaus als Männer wahrgenommen werden, dem aber keine Aufmerksamkeit geschenkt werden soll.

Auf der Beziehungsebene zwischen den Sozialpädagog/innen und den Jugendlichen zeigt sich ein ähnliches Muster. Die Unterschiede zeigen sich hier primär hinsichtlich des Geschlechts der Jugendlichen und weniger hinsichtlich des Geschlechts der Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen.

Die Erzählungen der Sozialpädagog/innen zeigen, dass sich ihre Beziehung zu den jungen Frauen (auch) auf einer sehr "herzlichen" Ebene abspielt. Die Sozialpädagog/innen können die jungen Frauen umarmen, ebenso wie auch sie von den jungen Frauen umarmt werden würden. Dementsprechend stellt es für die Sozialpädagog/innen auch kein Problem dar, ihre Zuneigung gegenüber den Jugendlichen zu thematisieren:

"es ist einfach, die sind herzig, ich finde diese Mädchen alle herzig, und manchmal könnte ich sie auf den Mond schiessen, aber das ist ((lachen beide)), das ist normal, das, das ist draussen nichts anderes, oder, die hier sind einfach noch so (2) überzeichneter" (EOw, 160-163),

oder:

"und ich denke ihr, ihr Wesen, das ja äussert liebenswürdig auch sein kann, das hat sie immer wieder gezeigt, sie hat einen immer wieder auch umarmen können" (GDO, 283-285).

Insofern wird die Sympathie zu den Jugendlichen also nicht nur zwischen den Sozialpädagog/innen thematisiert, sondern durchaus auch gegenüber den Jugendlichen gezeigt.

Im Gegensatz dazu lässt sich gegenüber den jungen Männern eine ähnliche Tabuisierung wie bereits bei der Thematisierung der Männlichkeit feststellen. Sympathiebekundungen von Seiten der Sozialpädagog/innen gegenüber den Jugendlichen finden während des Aufenthalts der Jugendlichen nur in sehr formalem Rahmen statt:

"also ein Hauptteil von unserer Arbeit ist eigentlich dem Jugendlichen beizubringen, dass wir ihn als *Mensch* akzeptieren,

dass wir ihn *gut* finden, als Mensch, aber dass sein *Verhalten*, dass wir sein *Verhalten* nicht akzeptieren" (GDD, 342-344).

Der Jugendliche soll also akzeptiert werden, aber als Mensch und nicht als junger Mann. Und der Hinweis, dass dem Jugendlichen die Sympathie "beigebracht" werden soll, deutet auf die formale und direktive Form der Sympathiebekundung hin. Erst bei der Verabschiedung der Jugendlichen (also zu dem Zeitpunkt, wo die Beziehung zwischen den Sozialpädagog/innen und den Jugendlichen abgebrochen wird) kommt es zu einer Form der Herzlichkeit, die gegenüber den jungen Frauen auch während des Aufenthalts auf der geschlossenen Wohngruppe immer wieder gezeigt wird:

"also ein ganz schöner Moment habe ich gestern erlebt, mit dem, mit dem Fall wo wir am Anfang diskutiert haben, dieser Jugendliche, wo, gestern aus-, ausgetreten ist, und er hat dann mich gefragt, ob ich ihm die Türe auf tun komme, ein letztes mal, und dann bin ich nach vorne, habe ihm die Türe auf getan, habe ihm die Hand geschüttelt, alles Gute gewünscht, und dann habe ich gesagt, hör mal, ich habe dich halt *trotzdem* ein wenig ins Herz geschlossen, (1) und er hat mir gesagt, merci gleichfalls ((alle lachen))" (GDD, 545-550).

An dieser Stelle werden zwei Dinge deutlich: Auf der einen Seite bezeichnet der Sozialpädagoge diesen Moment als "ganz schön" und beurteilt damit diesen Moment auf einer persönlichen Ebene als sehr positiv. Gleichzeitig löst die Erzählung über die Sympathiebekundung des Jugendlichen bei den Sozialpädagog/innen Gelächter aus. Dies deutet auf die Unsicherheit hin, in der sich die Sozialpädagog/innen hinsichtlich dieser Thematik befinden.

Ein weiterer genderspezifischer Aspekt zeigt sich darin, dass die Rolle der Sozialpädagog/innen in manchen Bereichen durch das Geschlecht der Jugendlichen bestimmt wird. Dies zeigt sich allerdings nur hinsichtlich der Rolle des Sozialpädagogen gegenüber den jungen Frauen, während bei den anderen Konstellationen keine genderspezifischen Aspekte thematisiert werden.

Die Situation, als Sozialpädagoge mit jungen Frauen zu arbeiten, bringt mit sich, dass die Sozialpädagogen manche Aufgaben nicht übernehmen müssen:

"zum Beispiel bei uns da, äh, als Mann habe ich schon fast Sonderrechte, weil äh, wenn eine Jugendliche rein kommt, die muss gefilzt werden, und da muss eine Frau filzen gehen, und das ist für die Jugendlichen sehr unangenehm, manchmal, äh, sich ausziehen zu müssen, und äh, ja, sich kontrollieren zu lassen, und

ich als Mann muss das nicht machen, also tut sich manche Frau gerade schon dort (.) Minuspunkte einhandeln" (EOm, 350-354)

Der Sozialpädagoge sieht in diesem Umstand also durchaus einen Vorteil für seine Position gegenüber den Jugendlichen. Gleichzeitig sieht er sich aber auch gezwungen, gegenüber den jungen Frauen einen vorsichtigeren Umgang zu zeigen als die Sozialpädagoginnen:

"viele von unseren Frauen haben sehr viele Geschichten erlebt und äh, und dass da nicht auf einmal ein Missbrauch einem angehängt wird, das ist glaube ich schon noch sehr wichtig als Mann, dass man ein wenig wach bleibt, und nicht naiv irgendwo rein läuft, und auf einmal etwas am Hals hat, das man nicht weiss, hä, woher kommt jetzt das" (EOm, 358-362)

Der Sozialpädagoge sieht sich also in stärkerem Masse als die Sozialpädagoginnen als Objekt allfälliger Übertragungen der Jugendlichen. Und da es sich in seinem Fall um junge Frauen handelt, die auf Gewalterfahrungen mit Männern zurückblicken müssen, muss sich der Sozialpädagoge stärker hinsichtlich allfälliger Unterstellungen der Jugendlichen schützen. Hier fällt auf, dass der Sozialpädagoge nur seine eigene Rolle oder Position thematisiert und nicht auch diejenige der Jugendlichen. Denn gerade für junge Frauen mit den von ihm erwähnten Missbrauchserfahrungen könnte es durchaus problematisch sein, mit Männern in Autoritäts- und Machtpositionen konfrontiert zu werden. Dies um so mehr, als dass die Nähe und Intensität der gegenseitigen Auseinandersetzungen im Rahmen der geschlossenen Wohngruppe potenziert wird. Dieser Aspekt wird aber von keinem der Sozialpädagog/innen thematisiert.

Als letztes soll hier auf einen Aspekt eingegangen werden, der von der Forscherin während der Datenerhebung (jeweils zum Schluss der Diskussionen und Interviews) spezifisch thematisiert wurde: die Haltungen, die Befürchtungen oder die Ideen der Sozialpädagog/innen hinsichtlich koedukativ geführten, geschlossenen Wohngruppen.

Für alle Sozialpädagog/innen ist eine gemischtgeschlechtliche Gruppe in einem geschlossenen Rahmen nicht denkbar. Dies wird allerdings nicht primär auf den Rahmen zurückgeführt, sondern auf das Alter und die Problematik der Jugendlichen, die in eine geschlossene Wohngruppe eingewiesen wurden:

"weil das ist, ähm, eine Komponente wo es schlichtweg einfach nicht mehr ertragen würde, das wäre so unruhig, gewisse Frauen, die haben eh nichts anderes als Jungs und Drogen im Kopf, und dann (2) wenn die Jungs noch greifbar in der Nähe wären (...) ich glaube ein Überforderung für alle" (EOw, 334-341),

oder:

"und vor allem au-, auch vo-, vo-, von der Problematik her, also wenn ich unsere Jugendlichen sehe, die, die, die *Jungs* mit diesen Problematiken, und wenn ich sehe, eng-, äh, (.) Mädchen noch dazu, mit, mit gleichen oder ähnlichen Problematiken, auf *diesem* Niveau, phuu, lieber nicht, lieber nicht" (GDD, 800-803).

Trotz dieser sehr vehementen Ablehnung einer koedukativ geführten Gruppe werden darin auch mögliche Vorteile gesehen:

"gerade in diesem Alter, oder, das ist natürlich ((jemand beschäftigt)) *hochaktuelles* Thema Sexualität, also (2) *eigentlich* vom, vom *Verhalten* her, ähm, vom gegenseitigen Respekt und so würde ich das schon noch gut finden, gerade so auch (2) ähm, Jugendliche vom Ostblock, wo noch eher die Tendenz haben, Frauen gehören an den Herd oder so, dass du eben dort schon mal (1) Diskussionen, den Konflikt mit Jugendlichen" (GDD, 781-786).

Insofern könnte eine koedukative Gruppe auch ein wertvolles Lernfeld für die Jugendlichen darstellen. Aufgrund der massiven Abwehr seitens der Sozialpädagog/innen wurde diese Idee aber nicht weiter verfolgt.

5 Synthese und Diskussion

Der Entdeckungszusammenhang der vorliegenden Arbeit lässt sich bei den Diskursen rund um die geschlossene Unterbringung in der Jugendhilfe und bei denjenigen hinsichtlich der Orientierungsmuster von Sozialpädagog/innen verorten. Ein Überblick über diese beiden Diskurse zeigte, dass sich die Diskussionen überwiegend in bipolaren Ordnungsschemata bewegen. Dies führt dazu, dass zwar immer wieder neue Erkenntnisse zu den bestehenden Argumenten hinzukommen, die Argumentationslogik jedoch kaum in Frage gestellt wird. Vor diesem Hintergrund wurde für die vorliegende Arbeit ein poststrukturalistisch geprägter Zugang gewählt. Die poststrukturalistische Perspektive sollte in ihrem dekonstruktivistischen Potenzial genutzt werden – wobei die Dekonstruktion explizit nicht so verstanden wird, dass Bestehendes einfach negiert wird. Vielmehr soll das Potenzial dazu dienen, das Bestehende infrage zu stellen, um den Blick und die Diskussionen für neue Perspektiven zu öffnen und zu bereichern.

Vor dem Hintergrund der poststrukturalistischen Perspektive wurde der theoretische Rahmen dieser Arbeit durch eine Verknüpfung der Subjektivierungsansätze von Foucault und Butler aufgespannt und mit den Überlegungen hinsichtlich einer sozialpädagogischen Theoriebildung im Sinne Winklers ergänzt. Auf dieser theoretischen Grundlage wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, die das soziale Feld der geschlossenen Unterbringung näher beleuchten sollte. Die berücksichtigte Theorie sollte also nicht nur dazu dienen, den Anschluss an den disziplinären und wissenschaftstheoretischen Diskurs zu gewährleisten, sondern sie sollte auch eine theoretische Verankerung der empirischen Erkenntnisse ermöglichen.

Um der geschlossenen Unterbringung (im Sinne eines sozialen Feldes) vor diesem theoretischen Hintergrund näher zu kommen, wurde auf empirischer Ebene eine Deutungsmusteranalyse durchgeführt. Die für diesen Teil leitenden Fragestellungen lauteten:

Auf welche Deutungsmuster (hinsichtlich des pädagogischen Settings, der pädagogischen Massnahmen und der Wahrnehmung der Jugendlichen) greifen Sozialpädagog/innen, die in geschlossenen Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe arbeiten zurück?

und:

Inwieweit lassen sich bei diesen Deutungsmustern geschlechtsspezifische Gemeinsamkeiten und/oder Differenzen feststellen?

Im Zentrum des Interesses standen die in diesen Deutungsmuster vorfindbaren argumentativen Logiken (und weniger die inhaltliche Ausgestaltung der Deutungsmuster). Zu dieser Fokussierung führte das folgende theoretische Verständnis der geschlossenen Unterbringung:

Institutionen mit geschlossener Unterbringung werden als soziale Felder verstanden, die – beeinflusst durch verschiedene Diskurse – über eine spezifische kulturelle Matrix und damit auch über eigene Bedingungen hinsichtlich der Subjektivierungsmöglichkeiten und -formen verfügen. Die Logiken der kulturellen Matrix sind sowohl durch verschiedene Wissenschaftsdisziplinen (Justiz, Pädagogik, Psychologie, Medizin) als auch durch organisations- und institutionsspezifische Bedingungen geprägt. Institutionen mit geschlossener Unterbringung werden auch als konstitutives Aussen der Gesellschaft (und vermutlich auch der Jugendhilfe) betrachtet. Da sich ein konstitutives Aussen in seiner Logik immer auch in der Mitte des Referenzsystems befindet, kann davon ausgegangen werden, dass sich in der Matrix der geschlossenen Unterbringung Logiken und Annahmen konzentrieren, die sich auch in der Gesellschaft und der Jugendhilfe wieder finden lassen.

Eine kulturelle Matrix muss durch die verantwortlichen Akteur/innen konstant konstituiert und etabliert werden. Deswegen lässt sich ihre Logik auch in den Deutungsmustern der Akteur/innen nieder (bzw. wird durch diese auch wieder konstituiert) und kann somit durch eine Deutungsmusteranalyse herausgearbeitet werden. Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich also auf die Fragen, *wie* das Feld der geschlossenen Unterbringung strukturiert, ausgestaltet und konstituiert ist. Damit handelt es sich bei dieser Arbeit explizit nicht um eine Effektivitätsstudie oder um eine Studie hinsichtlich der Kriterien, Indikationen oder Legitimitätsmöglichkeiten des Freiheitsentzugs innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe. Vielmehr bestand die Hoffnung, diesen aktuellen Diskurs mit Hilfe einer veränderten Perspektive aufzubrechen. Foucault und Butler zeigten in ihren theoretischen Ausführungen auf, dass Individuen angerufen und anerkannt werden müssen, um sich als Subjekte konstituieren zu können. In jedem sozialen Feld stehen spezifische Subjektivierungsformen und -praktiken zur Verfügung. Die betroffenen Individuen sind gezwungen, sich mit Hilfe dieser Subjektivierungspraktiken in einer der legitimierten Subjektivierungsformen zu subjektivieren, da sie ansonsten nicht zu der notwendigen Anerkennung gelangen können. Für die Sozialpädagogik führt dies zur Frage, welche Subjektivierungsformen und -praktiken sie in einem bestimmten Feld zur Verfügung stellt, verlangt und/oder anerkennt. Damit stellt sich auch die Frage, in welchem Ausmass die Sozialpädagog/innen in der Lage sind, diejenigen Subjektivierungsformen anzuerkennen oder zu respektieren, die die Jugendlichen bei ihrem Eintritt in die geschlossene Unterbringung mitbringen. Insofern kann Rieger-Ladich zugestimmt werden, dass "die Untersu-

chung von Subjektivierungspraktiken auch innerhalb des pädagogischen Diskurses (noch häufiger) betrieben werden sollte" (Rieger-Ladich, 2004, S. 204).

Die Untersuchung der geschlossenen Unterbringung als soziales Feld und genuines sozialpädagogisches (Tätigkeits-)Feld, sowie die Erfassung der Deutungsmuster der Sozialpädagog/innen situieren die vorliegende Arbeit in die Nähe des Professionalisierungsdiskurses der Sozialen Arbeit. Es soll bei der Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse allerdings nicht um die Frage gehen, ob und nach welchen Kriterien bzw. in welchem Ausmass die Sozialpädagogik als professionalisiert bezeichnet werden kann. Denn wie Dewe und Radtke bereits 1991 feststellten, scheint der Professionalisierungsprozess fehlerhaft zu sein, "wenn die idealtypisch verstandenen Professionskriterien unhistorisch übertragen und ihre bloße Nichterfüllung festgestellt wird" (Dewe & Radtke, 1991, S. 147). Durch das Herausarbeiten der argumentativen Logiken sollte vielmehr den Fragen nachgegangen werden, *wie* die Sozialpädagog/innen sich im Feld der geschlossenen Unterbringung als Professionelle konstituieren und *wie* sie mit den unterschiedlichen Logiken der kulturellen Matrix innerhalb dieses Feldes umgehen.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die beiden in dieser Studie berücksichtigten Institutionen mit geschlossener Unterbringung diskutiert. Damit soll dann auch die dieser Arbeit übergeordnete Frage zu beantworten versucht werden, wie "poststrukturalistische Denkansätze und damit ein Denken der Unentscheidbarkeit, für eine Reflexion von pädagogischen Handlungspraxen nutzbar gemacht werden" (Schmidt, 2001, S. 269) können.

5.1 Delta: eine geschlossene Institution im foucault'schen Sinn

Foucault untersuchte in seiner Studie "Überwachen und Strafen" die Entwicklung der Strafmassnahmen und -institutionen im europäischen Raum (Foucault, 1976). Die Analyse der Institution Delta machte deutlich, dass diese in vielen Aspekten mit den von Foucault untersuchten Institutionen vergleichbar ist.

Hinsichtlich der Klientel befinden sich im Delta (wie auch im Omega) Jugendliche, die sowohl über zivilrechtliche als auch über strafrechtliche Massnahmen eingewiesen wurden. Dies bedeutet, dass sich im Delta nicht nur Jugendliche aufhalten, die aufgrund einer Straftat verurteilt worden sind, sondern auch solche, die sich auf rechtlicher Ebene nichts haben zu Schulden kommen lassen. Dies entspricht Foucaults Feststellung, dass nicht nur verurteilte Individuen in die Justizanstalten eingewiesen werden, sondern auch solche, von denen man (trotz juristischen Freispruch) annimmt, dass sie einer zusätzlichen Disziplinierung bedürften: "strafbar ist alles, was nicht konform ist" (Foucault, 1976, S. 231). Insofern wurden und werden also nicht nur juristische Straftaten als Vergehen betrachtet, sondern auch Abweichungen

von einer bestimmten Norm. Aufgrund dieser beiden "Vergehen" werden die Jugendlichen als defizitär oder abweichend identifiziert, was durch den Aufenthalt im Delta behoben bzw. verändert werden soll. Insofern kann die Institution als Ort bezeichnet werden, wo die Individuen so transformiert werden sollen, dass dem Staat die "verlorenen Subjekte" (ebd., S.158) zurück erstattet werden können. Die Institutionen haben somit nicht primär eine strafende Aufgabe, sondern eine korrigierende. Im Delta wurde diese Umformulierung der Massnahme dadurch deutlich, dass jede Strafmassnahme mit dem pädagogischen Auftrag der Institution legitimiert wurde.

Die Konzentration auf die Transformationsbedürftigkeit der Jugendlichen zeigte sich noch in einem weiteren Punkt: Während die Diskussionen um die Einweisungskriterien in Deutschland immer wieder zu dem Schluss kommen, dass das einzige "eindeutige" und "legitimierbare" Einweisungskriterium in eine Institution mit geschlossener Unterbringung die "Selbst- und Fremdgefährdung" der Jugendlichen ist (vgl. bspw. Hoops & Permien, 2006; Permien, 2006), stellt genau dieses Kriterium für das Delta einen Grund dar, um Jugendliche abzulehnen. Jugendliche mit selbstgefährdenden bzw. suizidalen Verhaltensweisen würden in die Psychiatrie gehören, da diese eine intensivere Betreuung gewährleisten könne als es in der geschlossenen Abteilung der Jugendhilfeeinrichtungen möglich ist. Und Jugendliche mit fremdgefährdendem Verhalten wie bspw. Aggressionen gegen die Sozialpädagogen/innen oder Versuche zur Brandstiftung werden "zur Verfügung gestellt". Dies bedeutet, dass die Jugendlichen fristlos aus dem Heim entlassen werden, ohne dass sich die Institution für den weiteren Verlauf oder Aufenthaltsort der Jugendlichen interessiert oder verantwortlich fühlt. Insofern kann die Geschlossenheit auch nicht mit dem Schutz der Jugendlichen begründet werden (wie dies in Deutschland der Fall ist).

Die Umformulierung des Strafcharakters in einen Transformationsauftrag führt dazu, dass die Aufenthaltsdauer der Jugendlichen nicht mehr von den einweisenden, juristischen Behörden bestimmt werden kann. Denn die Definitionsmacht, wann die Transformation eines Jugendlichen als erfolgreich angesehen werden kann (und damit die Bestimmung dessen, wie lange ein Jugendlicher in der Institution verweilen muss), liegt überwiegend bei den Sozialpädagogen/innen⁵⁴ (vgl. auch Foucault, 1976, S. 314). Die Bestimmung der Länge des Aufenthalts

⁵⁴ Dies müsste insofern auch kritisch hinterfragt werden, als die Sozialpädagogen/innen mit dem Transformationserfolg gleichzeitig auch ihre eigene Arbeit beurteilen müssen. Dies muss (auf der Grundlage der Ergebnisse) als um so schwerwiegender für das eigene Selbstbild eingeschätzt werden, als dass eine Kritik am System nicht toleriert wird. Dies führt dann auch dazu, dass die Verantwortung für Misserfolge den Jugendlichen zugeschoben wird, um damit das eigene Selbstbild zu schützen.

wird über eine Struktur hergestellt, die sowohl im Delta als auch im Omega in einem "Stufensystem" mündet, wobei sich die einzelnen Stufen vor allem über den dazugehörigen Freiheitsgrad unterscheiden. Wenn die Jugendlichen in die Institution eintreten, dann werden sie auf der ersten Stufe eingereiht, sodass sie sich während ihres Aufenthalts den Aufstieg auf die nächsthöheren Stufen "erarbeiten" können bzw. müssen. Hierzu wird das gesamte Verhalten der Jugendlichen von den Sozialpädagog/innen beurteilt, sodass auch hier die Definitionsmacht bei den Professionellen liegt.

Wenn man dieses Konzept vor den Ausführungen Foucaults betrachtet, dann lässt dies verschiedene Schlussfolgerungen zu: Da sich die Jugendlichen den Aufstieg in die nächsthöhere Stufen "erarbeiten" müssen, wird die Verantwortung für die Aufenthaltsdauer bei den Jugendlichen verortet. Damit können sich die Sozialpädagog/innen von der Verantwortung sowohl für den Freiheitsentzug der Jugendlichen als auch von dessen Strafcharakter distanzieren: Eine "Technik der Verbesserung verdrängt in der Strafe die eigentliche Sühne des Bösen" (Foucault, 1976, S. 17). Des Weiteren kann das Geschehen (aufgrund der damit verknüpften, vermeintlichen Transparenz der pädagogischen Massnahmen) innerhalb der Institution mit der Struktur des Stufensystems und der Verantwortungsübergabe an die Jugendlichen legitimiert werden. Denn die Struktur und die Regeln des Stufensystems seien den Jugendlichen bekannt, sodass sie sich selber "entscheiden" könnten, ob sie sich an die Regeln halten wollten oder nicht. Sowohl die vermeintliche Verantwortungsübergabe als auch die Argumentationslogik der Transparenz dienen der Verschleierung des Umstands, dass die Situationsdefinitionen und die Interpretation des Verhaltens der Jugendlichen ausschliesslich im Machtbereich der Professionellen liegen. Ebenso wird der Umstand zu verdecken versucht, dass die Jugendlichen sowohl dem System (der Regelsetzung) als auch der Beurteilung durch die Sozialpädagog/innen ausgeliefert sind. Insofern kann die Verantwortungsübergabe an die Jugendlichen als Täuschungsmanöver beurteilt werden, mit dessen Hilfe die ausgeübte Gewalt negiert bzw. als nicht vorhanden deklariert wird.

Eine weitere Schlussfolgerung, die sich aus der von den Jugendlichen verlangten Unterwerfung ableiten lässt, kann mit der von Foucault thematisierten Normalisierung und Individualisierung umschrieben werden (vgl. Foucault, 1976, S. 237). Auf pädagogischer Ebene wird das Stufensystem befürwortet, weil es sich vermeintlich individuell an die Jugendlichen anpassen lässt, sodass die Individualität jedes Jugendlichen berücksichtigt werden kann. Die Anpassungsfähigkeit des Stufensystems besteht aber lediglich darin, dass das Vorwärtstreten innerhalb des Stufensystems bzw. die Aufenthaltsdauer bei den Jugendlichen variiert werden kann. Die Struktur, die Regeln, die Definitionsmacht auf Seiten der Sozialpädagog/innen so-

wie die Wahl des pädagogischen Mittels sind aber für alle Jugendlichen gleich. Hinzu kommt die Unmöglichkeit, diese Strukturen zu verändern oder anzupassen, womit ein Eingehen auf die Bedürfnisse, die biographischen Prägungen und die Individualität der Jugendlichen a priori verhindert wird.

Mit Hilfe des Stufensystems wird auch die Wahl der pädagogischen Mittel stark limitiert. Denn das primäre Mittel ist auch innerhalb der geschlossenen Unterbringung der Freiheitsentzug (vermittelt über eine konstante Kontrolle und Beurteilung des Verhaltens), da sich die einzelnen Stufen ebenfalls über den gewährten Freiheitsgrad unterscheiden. Die Logik des Freiheitsentzugs als pädagogisches Mittel mündet im Umstand, dass die geschlossene Abteilung des Delta über eine zusätzliche "Disziplinarabteilung" verfügt, wo die Jugendlichen während 23 Stunden am Tag isoliert werden können. Während also die geschlossene Abteilung und das Stufensystem an sich schon mit der Isolierung der Jugendlichen arbeitet, wird innerhalb dieses Feldes nochmals die Isolierung als Strafe oder eben als pädagogisches Mittel eingesetzt: "Die Disziplinarorganisationen etablieren ihren jeweils eigenen Kerker, in den die 'Nichtdisziplinierbaren' und damit 'ökonomisch Nutzlosen' eingewiesen werden" (Stehr, 2007, S. 34). Und auch diese Strafmassnahme wird als pädagogisches Mittel mit dem Argument legitimiert, dass die Jugendlichen um diese Massnahmen wüssten und es insofern in ihrer Verantwortung liege, ob sie eingeschlossen würden oder nicht.

Ein weiterer von Foucault (1976) herausgearbeiteter und im Delta vorfindbarer Aspekt der geschlossenen Abteilung ist die Funktion des Panoptikums. Die geschlossene Abteilung des Delta ist architektonisch so gebaut, dass die Jugendlichen für die Sozialpädagog/innen jederzeit sichtbar sind (ausser wenn sie sich in ihren eigenen Zimmern aufhalten). Die Sozialpädagog/innen empfinden dies als Erleichterung, weil sie dadurch jederzeit eingreifen können, wenn die Jugendlichen gewalttätig würden. Hinter diesem Argument wird das Misstrauen deutlich, das die Sozialpädagog/innen gegenüber den Jugendlichen hegen. Sie gehen primär davon aus, dass man diese Jugendlichen nicht unbeaufsichtigt lassen könne, da sie ansonsten gewalttätig würden. Im Unterschied zum Panoptikum werden die Jugendlichen im Delta in ihren Zimmern nicht überwacht. Insofern ist dies der einzige Ort, der den Jugendlichen ein minimales Mass an Rückzug erlaubt. Allerdings ist die Zeit, die die Jugendlichen in den Zimmern verbringen können oder müssen, von der Tagesstruktur der Institution bestimmt, sodass die Jugendlichen den Rückzug nicht frei wählen können. Hinzu kommt, dass die Zimmer jederzeit von den Sozialpädagog/innen durchsucht werden können. Insofern werden auch

im Rahmen der Zimmer die Intimsphäre und die persönlichen Grenzen der Jugendlichen nicht gewahrt.

Auf der Argumentationsebene zeigte die Deutungsmusteranalyse, dass im Delta jegliche Widersprüche, die sich aufgrund unterschiedlicher Diskurslogiken im Feld der geschlossenen Unterbringung ergeben, mit dem Schlüsselkonzept des Gesellschaftsvertrags abgeblockt werden. Dabei werden die mit dem Vertrag zusammenhängenden Strukturen und Regeln als "sakrosankt", und somit weder als hinterfrag- noch als kritisierbar aufgefasst.⁵⁵ Dies führt dazu, dass nicht nur die Jugendlichen, sondern auch die Sozialpädagogen/innen innerhalb dieser Strukturen objektiviert werden bzw. dass sie sich innerhalb dieser Strukturen subjektivieren müssen. Insofern ist der Gesellschaftsvertrag sowohl Grundlage als auch Legitimation für den Umstand, dass sich jedes Individuum den gesellschaftlich normierten Strukturen und Regeln vollständig unterwerfen und sich dadurch subjektivieren muss — nur so lässt sich der Status als Rechtssubjekt verdienen. Auf der Grundlage des Gesellschaftsvertrags wird es argumentativ auch nachvollziehbar, dass die Verweigerung eines Individuums, sich innerhalb der Strukturen zu subjektivieren, als Vertragsbruch interpretiert und somit als Bedrohung für das gesamte Gesellschaftssystem aufgefasst wird. Insofern dient der Auftrag zur Transformation delinquenter Individuen in der geschlossenen Unterbringung dem Schutz der Gesellschaft — die Jugendlichen werden so lange von der Gesellschaft isoliert, bis sie sich in einer legitimen Form subjektiviert haben.⁵⁶

⁵⁵ Foucault sieht das Gefängnis als einen Mikrokosmos einer vollkommenen Gesellschaft, "in der die Individuen in ihrer moralischen Existenz isoliert sind und ihre Vereinigungen in einen starren hierarchischen Rahmen eingespannt sind" (Foucault, 1976, S. 305). Damit spricht Foucault nicht nur das klare Regel- und Strukturwerk an, durch das sich diese Institutionen auszeichnen, sondern auch ihren Status als konstitutives Aussen der Gesellschaft. Dieser Status wird auch in den Deutungsmustern der Sozialpädagogen/innen deutlich, indem sie sich auf der einen Seite deutlich ausserhalb der Gesellschaft positionieren, während sie die geschlossene Unterbringung auf der anderen Seite als Kondensat der gesellschaftlichen Regeln sehen und sich damit sozusagen in der Mitte der Gesellschaft lokalisieren. Dies führt zu der Ambivalenz der Sozialpädagogen/innen, bei der sie sich von der Gesellschaft ausgeschlossen fühlen und sich gleichzeitig eine exklusive Funktion innerhalb der Gesellschaft zuweisen. Die Exklusivität ihrer Stellung und das damit verbundene Ansehen wird argumentativ so begründet, dass es nur wenige Personen gäbe, die den Anforderungen innerhalb dieses konstitutiven Aussens standhalten könnten.

⁵⁶ Für die Gewährleistung dieses Schutzes würden die Sozialpädagogen/innen aber auch mehr Dankbarkeit und Anerkennung von der Gesellschaft erwarten. Dies umso mehr, als dass sie sich für diesen Schutzauftrag ins konstitutive Aussen der Gesellschaft begeben müssen, was als zusätzliche Aufopferung ihrerseits interpretiert wird.

Foucault interessierte sich in seinen Studien jedoch nicht primär für den Wandel der Strafmechanismen, sondern für die spezifische, einflussreiche und wirkmächtige Subjektivierungspraxis (vgl. Rieger-Ladich, 2004, S. 208). Foucault kommt dabei zum Schluss, dass das Gefängnis gar nicht anders kann, "als Delinquenten zu fabrizieren. Es tut das durch die Existenzweise, die es den Häftlingen aufzwingt" (Foucault, 1976, S. 342). Insofern müssen die Fragen nach der Subjektivierungspraxis und den anerkannten Subjektivierungsformen auch für die geschlossene Unterbringung gestellt werden, die gemäss ihrem offiziellen Auftrag den Jugendlichen zu einer legitimierten Subjektivierungsform verhelfen sollen.

Die Deutungsmusteranalysen zeigen, dass sich die Subjektivierungsformen innerhalb des Delta – auf argumentativer Ebene – logisch stringent im Rahmen des Gesellschaftsvertrags bestimmen lassen. Die Matrix der geschlossenen Unterbringung wird als "Kondensat" der gesellschaftlichen Matrix verstanden. Damit wird die vollständige Unterwerfung der Jugendlichen unter die Regeln und Strukturen der geschlossenen Unterbringung als gesellschaftskonform legitimiert. Die Konzentration der gesellschaftlichen Matrix innerhalb der geschlossenen Unterbringung und das allumfassende Schlüsselkonzept des Gesellschaftsvertrags führen dazu, dass kaum Variationsmöglichkeiten der legitimierten Subjektivierungsformen vorhanden sind. Für die Jugendlichen dürfte dies umso schwerwiegender sein, als dass ihnen innerhalb des sozialen Feldes der geschlossenen Unterbringung auch kein Zugang zu alternativen Feldern (mit den dazugehörenden alternativen Subjektivierungsmöglichkeiten) gewährt wird. Oder in Butlers Worten: Die Jugendlichen werden nur innerhalb dieser eng begrenzten Matrix und der dazugehörenden Subjektivierungsform angerufen und anerkannt. Bei ihrem Eintritt in die Institution werden die Jugendlichen als defizitäre "Noch-Nicht-Subjekte" identifiziert (bzw. eben in ihrer jeweiligen Subjektivierungsform nicht anerkannt). Die Jugendlichen müssen sich somit zuerst in genau der vorgeschriebenen Form subjektivieren, um die für sie notwendige Anerkennung zu erlangen. Verweigern sich die Jugendlichen dieser Subjektivierungsform, werden sie sanktioniert (d.h. isoliert) und in einem weiteren Schritt aus der Institution ausgeschlossen.

Die Subjektivierungspraxis entfaltet sich vor einem pädagogischen Hintergrund, der das Ziel in der Transformation der Jugendlichen definiert. Somit handelt es sich bei der Subjektivierungspraxis primär um das Einüben bestimmter Verhaltensweisen, d.h. um das intensivierte, vervielfachte und wiederholte Lernen (vgl. Foucault, 1976, S. 232). Die Bestimmung der zu übenden Verhaltensweisen findet argumentativ stringent im Rahmen des Gesellschaftsvertrags statt. So sollen die Jugendlichen "Tugenden" wie Pünktlichkeit, Reinlichkeit und Arbeitseifer üben, was von den Sozialpädagog/innen damit begründet wird, dass dies für eine

Integration in die Gesellschaft unabdingbar sei. Dabei wird das Üben dieser Tugenden kombiniert mit den von Foucault definierten Disziplinartechniken: Isolation, Kontrolle, Überwachung und Bestrafung. Die einzige Subjektivierungsform, die also innerhalb des sozialen Feldes des Delta möglich und verlangt ist, ist diejenige des gehorchenden, angepassten und unterworfenen Subjekts. Damit sollen die Jugendlichen Respekt vor dem Gesetz und dem Gesellschaftsvertrag erlangen – obwohl "sein ganzer Betrieb (...) auf Machtmissbrauch" (Foucault, 1976, S. 342) beruht.

Da sich nicht nur die Jugendlichen, sondern auch die Sozialpädagog/innen im Feld der geschlossenen Unterbringung bewegen, stellt sich auch die Frage nach den Subjektivierungsformen und -praktiken für die Professionellen. Nach Dewe und Radtke tritt der "Novize (...) im Ausbildungsprozess in die kollektiv erwirtschafteten Lösungen ein, ohne ihre Rationalität kennen oder im vornherein nachvollziehen zu müssen (...). Ort der Einübung ist die Organisation selbst" (Dewe & Radtke, 1991, S. 154). Poststrukturalistisch kann dies so ausgedrückt werden, dass sich auch die Sozialpädagog/innen innerhalb der kulturellen Matrix ihres Arbeitsfeldes subjektivieren müssen.⁵⁷ In den Deutungsmusteranalysen wird dies vor allem dadurch sichtbar, dass die Machthierarchie von der Dauer, die die Sozialpädagog/innen bereits in der Institution arbeiten, bestimmt wird. Dies wird von den Sozialpädagog/innen dadurch belegt, dass sich ihre Haltung durch die Arbeit im Delta verändert hat bzw. dass sie erst nach einer gewissen Zeit die "richtige" Haltung entwickelt hätten. Diese Sichtweise und die damit zusammenhängenden Konsequenzen werden von den Sozialpädagog/innen in keinerlei Form hinterfragt oder reflektiert.

Hinsichtlich der Subjektivierungspraktiken zeigten sich in den Deutungsmustern auch für die Sozialpädagog/innen die Übung und die Disziplin. Die Sozialpädagog/innen werden diszipliniert, indem sie von ihrem Teamkolleg/innen sofort korrigiert und zurechtgewiesen werden, wenn sie eine Meinung äussern, die nicht regelkonform ist. Da sich diese Zurechtweisungen bei jeder Teamsitzung bzw. auch im Alltag konstant wiederholen dürften, etabliert sich die Einübung dieser "richtigen" Haltung. Das Team verkörpert somit nicht nur gegenüber den Jugendlichen, sondern auch gegenüber sich selber die Matrix des sozialen Feldes der geschlossenen Unterbringung.

⁵⁷ Der Umstand, dass sich die Sozialpädagog/innen innerhalb der gleichen Matrix subjektivieren müssen wie die Jugendlichen (und sich ebenso wie diese im konstitutiven Aussen der Gesellschaft befinden) kann auch der Grund dafür sein, dass sich die Sozialpädagog/innen in manchen Situationen den Jugendlichen stark verbunden fühlen.

Aus dem Umstand, dass sich die Sozialpädagog/innen innerhalb der Matrix des Arbeitsfeldes subjektivieren müssen, könnte für die Sozialpädagogik die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sie diese Matrix möglichst nach eigenen, professionellen und disziplinären Logiken und Haltungen konstituieren und etablieren müsste. Damit würden sich die für die Sozialpädagog/innen zur Verfügung gestellten Subjektivierungsformen innerhalb der arbeitsfeldspezifischen Matrix nicht mehr stark von der im Vorfeld bestehenden "sozialpädagogischen" Subjektivierungsform unterscheiden. Damit könnte nicht nur das Handeln professionalisiert, sondern auch der Einfluss der sozialpädagogischen Logik gegenüber derjenigen der Institution oder der Gesellschaft vergrößert werden.

Die Sozialpädagog/innen im Delta nehmen durch das "Einarbeiten" auf der geschlossenen Abteilung eine sehr grosse Veränderung hinsichtlich der eigenen Haltung wahr. Dies lässt zwei Schlüsse zu: Entweder befanden sich die Professionellen vor ihrem Arbeitsbeginn in der Institution Delta in keiner sozialpädagogischen Subjektivierungsform, oder aber das Feld der geschlossenen Unterbringung stellt keine mit einer sozialpädagogischen Haltung zu vereinbarenden Subjektivierungsform zur Verfügung (womit sich auch die Matrix als nicht von der Sozialpädagogik dominiert bezeichnen lässt). Dies würde die Frage aufwerfen, ob das Handeln der Fachpersonen im Delta überhaupt als "sozialpädagogisches Handeln" verstanden werden kann.

5.2 Omega: eine Institution im Übergang

Die Rahmenbedingungen der Institution Omega ähneln in vielerlei Hinsicht denjenigen der Institution Delta. Auch ins Omega werden die Jugendlichen sowohl auf straf- als auch auf zivilrechtlicher Grundlage eingewiesen; die Bestimmung der Aufenthaltsdauer wird mit Hilfe eines Stufensystems geregelt, innerhalb welchem sich die Jugendlichen "hocharbeiten" müssen und auch im Omega wird die Isolation als Sanktion benutzt und/aber als pädagogisches Mittel bezeichnet. Aber obwohl diese Rahmenbedingungen bei beiden Institutionen gleich sind, lassen sich dennoch wesentliche Unterschiede dahingehend feststellen, *wie* mit diesen Rahmenbedingungen umgegangen wird, *wie* sie argumentativ begründet werden und welchen Stellenwert sie innerhalb der Deutungsmuster der Sozialpädagog/innen einnehmen.

Während sich im Delta vor dem Hintergrund des Gesellschaftsvertrags eine sehr ausgeprägte Fixierung auf die Rahmenbedingungen, Strukturen und Regeln zeigte, konnte dies für das Omega nicht festgestellt werden. Die Wahrnehmung der Regeln und Strukturen wird zwar auch in den Deutungsmuster der Sozialpädagog/innen des Omega deutlich, aber sie werden

im Gegensatz zum Delta in viel geringerem Ausmass thematisiert und nehmen einen geringeren Stellenwert ein. Auch wird der Verweis auf die Strukturen kaum dazu benutzt, argumentative Widersprüche aufzuheben bzw. zu umgehen (weswegen sie hier auch nicht als Schlüsselkonzepte fungieren). Die Argumentationslogik im Omega besteht vielmehr darin, die Deutungsmuster mit mehreren Bezugshorizonten auszustatten, um damit über eine Vielfalt von Argumentationszusammenhängen und -linien innerhalb eines Deutungsmusters zu verfügen. Diese Vielfalt der Bezugshorizonte bietet den Sozialpädagog/innen die Möglichkeit, bei argumentativen Widersprüchen den Argumentationszusammenhang und/oder die Argumentationslinie zu wechseln, wodurch eine Bedeutungsänderung eines einzelnen Arguments bewirkt und damit der Widerspruch umgangen werden kann. Somit wird der Widerspruch zwar nicht aufgelöst, aber er ist auf argumentativer Ebene nicht mehr offensichtlich und muss deswegen auch nicht diskutiert werden.

Im Vergleich zur einseitigen Fixierung des Delta auf den Gesellschaftsvertrag, kann die Etablierung mehrerer Argumentationszusammenhänge innerhalb eines Deutungsmusters als Erweiterung und als Versuch gedeutet werden, bestehende Denk- und/oder Organisationsstrukturen aufzubrechen oder weiter zu entwickeln. Da es sich bei den konstituierten Argumentationszusammenhängen aber um überwiegend dichotome Schemata handelt, gelingt dieses Aufbrechen vorhandener Strukturen nur vordergründig. Denn die Argumentationszusammenhänge werden zwar vervielfältigt, bleiben aber hinsichtlich ihrer Logiken bestehen. Damit ergab sich in den Deutungsmusteranalysen des Omega ein ähnlicher Befund wie in der Studie von Schmidt: "Die Pädagoginnen bleiben in ihrem Pendeln zwischen Dekonstruktion und Rekonstruktion auf verschiedenen Ebenen in *dichotomen Ordnungsschemata verhaftet* " (Schmidt, 2001, S. 278). Weiter führt sie aus: "Um die Perspektive der Mädchen im Sinne von Akzeptanz und Anerkennung wach halten zu können, ist das poststrukturalistische Denken der Unentscheidbarkeit von Bedeutung. Die Akzeptanz dessen, die Mädchen nicht einordnen zu können, weder ihre Auswirkung auf das eigene Handeln noch die Wirksamkeit des eigenen Handelns auf die Mädchen berechnen zu können, bedeutet einen Abschied von einer pädagogischen Fiktion, Menschen nach Idealbildern formen zu können. Poststrukturalismus und Dekonstruktion auf pädagogische Praxis zu beziehen, heisst nicht Handlungsunfähigkeit, sondern eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten, indem Widersprüche und Brüche eben nicht geglättet werden, sondern indem sie aufgegriffen und pädagogische Prozesse initiiert werden können" (ebd., S. 278-279). Hierfür wäre es aber notwendig, dass sich die Sozialpädagog/innen der strukturellen und argumentativen Widersprüche bewusst sind, damit diese reflektiert und diskutiert werden können. Und dies würde ein Eingeständnis des Vorhanden-

seins dieser Widersprüche bedingen. Diesem Anspruch wirkt entgegen, dass Widersprüche oftmals als weniger professionell angesehen werden als "Eindeutigkeiten". Insofern wäre die Entwicklung einer Sichtweise gefordert, die Widersprüche als konstitutiv und in ihrer Reflexion als fruchtbar für das eigene Handeln (und das eigene Arbeitsfeld) betrachtet – und die das explizite Benennen dieser Widersprüche nicht als ein Versagen auf Seiten der Professionellen versteht.

Solange die Widersprüche auf eine implizite Ebene verbannt werden (was durch den Wechsel des Argumentationszusammenhangs geschieht), besteht in der Erweiterung und Vervielfältigung der Argumentationszusammenhänge die Gefahr der Intransparenz und der Willkür. Die Professionellen können auf impliziter Ebene die Argumentationszusammenhänge beliebig wechseln, ohne dies erklären oder transparent machen zu müssen. Damit kann jegliches Handeln der Sozialpädagog/innen argumentativ legitimiert werden. In Zusammenhang mit der auf Seiten der Sozialpädagog/innen zu verortenden Definitionsmacht hinsichtlich des Verhaltens der Jugendlichen ergibt sich somit ein Machtzuwachs für die Sozialpädagog/innen bzw. eine Vergrösserung des Ausgeliefertseins auf der Seite der Jugendlichen.

Aufgrund der Etablierung mehrerer Argumentationszusammenhänge und -linien bei gleichzeitiger Verhaftung in traditionellen Denk- und Organisationsstrukturen kann die Institution Omega als eine Institution im Übergang bezeichnet werden: auf dem Weg der De- und Rekonstruktion, aber immer noch verhaftet in dichotomen Ordnungsschemata. Die Wechsel der Argumentationszusammenhänge und die Verhaftung in dichotomen Ordnungsschemata scheint den Sozialpädagog/innen aber nicht bewusst zu sein, was u.a. in der Wahrnehmung der Geschlossenheit der Institution symptomatisch zum Ausdruck kommt. Dazu muss in Erinnerung gerufen werden, dass sich hinsichtlich der Architektur zwischen dem Omega und dem Delta grosse Unterschiede finden lassen. Während das Delta an das foucault'sche Panoptikum erinnert, ist die geschlossene Abteilung des Omega für die Sozialpädagog/innen nicht in gleichem Ausmass überschaubar. Da sich im Omega aber alle Aufenthaltsbereiche der Jugendlichen innerhalb der geschlossenen Grenzen befinden, gibt es für die Jugendlichen kaum Entweichungsmöglichkeiten (während es im Delta u.a. aufgrund der architektonischen Möglichkeiten auch häufiger zu Entweichungen der Jugendlichen kommt). Gemäss den Aussagen der Sozialpädagog/innen des Omega führt diese Absolutheit der Geschlossenheit zu einer Entspannung der Situation. Denn die Sozialpädagog/innen müssen nicht mehr auf die Jugendlichen "aufpassen", womit sie auch nicht mehr in ihrer Rolle als "Aufsichtspersonen" wahrgenommen werden würden. Des Weiteren würden die Jugendlichen bereits nach kurzer Zeit

allfällige Fluchtgedanken aufgeben, wodurch eine diesbezügliche Fixierung verhindert werden könne. Durch die vollständige "Verantwortungsübergabe" des Einschlusses an die architektonischen Gegebenheiten, verliert sowohl der Umstand der Geschlossenheit als auch die Funktion der Sozialpädagog/innen als Aufsichtspersonen – in der Wahrnehmung der Sozialpädagog/innen – an Wichtigkeit. Das Paradoxon liegt nun darin, dass die Geschlossenheit trotz (oder eben wegen) dem geringeren Stellenwert in der Wahrnehmung sogar noch ausschliesslicher stattfindet als im Delta. Da sie in der Wahrnehmung verschwindet, besteht keine Notwendigkeit, sie auf expliziter Ebene zu diskutieren: Die Disziplinarmacht "setzt sich durch, indem sie sich unsichtbar macht" (Foucault, 1976, S. 241).

Was bedeutet dies nun für die Subjektivierungspraxis und die Subjektivierungsformen, die den Jugendlichen innerhalb der Institution Omega zur Verfügung gestellt werden?

Im Gegensatz zum Delta zeigte sich im Omega, dass die Jugendlichen aus einer ressourcenorientierten Perspektive wahrgenommen werden bzw. dass der Anspruch besteht, sie aus einer solchen Perspektive wahrzunehmen. Damit deckt sich auch dieses Ergebnis mit denjenigen von Schmidt: "Weitergehend kann in dieser Situation gedeutet werden, dass die Pädagogin mit einer in der Pädagogik verbreiteten Auffassung, dass die Anderen, die Pädagogisierten, in diesem Falle die Mädchen, defizitär sind, bricht" (Schmidt, 2001, S. 276). Diese ressourcenorientierte Perspektive gegenüber den Jugendlichen ist von Akzeptanz und Verständnis geprägt, was noch dadurch unterstützt wird, dass die Sozialpädagog/innen die Jugendlichen im Rahmen ihrer gesamten Biographie wahrnehmen wollen. Aber auch hier zeigt sich, dass dieser Wechsel noch nicht gänzlich vollzogen ist, sondern dass sich die Institution Omega erst im Übergang befindet. Denn trotz der Offenheit und der angestrebten Akzeptanz, werden die bei den Jugendlichen festgestellten Ressourcen vor einem Hintergrund *bewertet*, dessen normative Ausrichtung nicht hinterfragt wird. Zudem hängt die Bewertung des Verhaltens der Jugendlichen in hohem Ausmass davon ab, ob sich die Jugendlichen gegenüber den Sozialpädagog/innen dankbar zeigen. Diese Abhängigkeit der Sozialpädagog/innen von der Dankbarkeit der Jugendlichen könnte mit der Unsicherheit zusammenhängen, welche die Übergangssituation aufgrund ihrer unausgesprochenen Unklarheiten mit sich bringt – und könnte sich abschwächen, wenn die Unsicherheiten zu Sicherheiten werden.

Wenn die Jugendlichen in die Institution Omega eintreten, dann werden sie nicht wie im Delta als defizitäre "Noch-Nicht-Subjekte" aufgenommen, sondern als Subjekte mit einer je individuellen Biographie und damit auch mit einer dazugehörenden, spezifischen Subjektivierungsform. Diese Subjektivierungsform soll sich nun aber auch während dem Aufenthalt in

der geschlossenen Abteilung des Omega verändern. Da die Rahmenbedingungen der Institution Omega denjenigen des Delta sehr ähnlich sind, könnte davon ausgegangen werden, dass im Omega die gleiche Subjektivierungsform verlangt wird wie im Delta. Auch im Omega müssen sich die Jugendlichen den Strukturen und Regeln unterwerfen, um den ihnen zugestanden Freiheitsgrad zu erhöhen bzw. um irgendwann aus der Institution entlassen zu werden. Da innerhalb der gegebenen Strukturen aber eine weitaus grössere Vielfalt hinsichtlich der Argumentationszusammenhänge vorhanden ist als im Delta, und da die Jugendlichen bereits bei ihrem Eintritt in ihrer je spezifischen Subjektivierungsform anerkannt werden, kann gefolgert werden, dass die Jugendlichen nicht nur in verschiedenen Subjektivierungsformen anerkannt werden, sondern dass ihnen auch eine grössere "Auswahl" an Subjektivierungsmöglichkeiten bzw. -formen zur Verfügung gestellt wird. Da sich die Argumentationszusammenhänge aber immer noch in dichotomen Ordnungsschemata bewegen und einer normativ geprägten Bewertung unterliegen, dürfte sich die Vielfalt der Subjektivierungsformen auf Variationen der ursprünglichen (und im Delta verlangten) Form des gehorchenden Subjekts beschränken.

Weiter oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass der stetige, weder explizit begründete noch transparent gemachte Wechsel der Argumentationszusammenhänge und -linien dazu führt, dass sich die Jugendlichen einer als willkürlich und immer wieder wechselnden Bewertung ihrer selbst gegenüber sehen. Dies um so mehr, als dass die Sozialpädagog/innen diese Wechsel für die Durchsetzung ihrer eigenen Interessen nutzen können. Da diese Interessen aber für die Jugendlichen nicht einsehbar sind, dürfte es für sie auch nur bedingt möglich sein, die argumentativen Wechsel zu verstehen, nachzuvollziehen oder vorauszusehen, wodurch ihre Ohnmacht in der Institution noch erhöht würde. Weil die Jugendlichen nie wissen, *wie* sie anerkannt werden, könnte sich dies erschwerend auf das Gelingen der Transformation und auf die Etablierung einer Subjektivierungsform auswirken.

Dennoch kann abschliessend festgehalten werden: Im Delta werden die Jugendlichen nur in *einer* spezifischen, von der Institution definierten Subjektivierungsform anerkannt, während alle andere Subjektivierungsformen weder Anerkennung finden noch legitim sind. Dies bedeutet, dass diese Matrix den Jugendlichen – wenn sie sich gemäss der vorgegebenen Form subjektivieren – aufgrund ihrer Einseitigkeit Sicherheit bieten kann. Sollten sich die Jugendlichen allerdings nicht in der vorgefundenen Matrix subjektivieren, werden sie weder anerkannt noch können sie mit irgendeiner Form der Unterstützung rechnen. Vielmehr führt dies zu Sanktionen und einer immer stärker werdenden Isolierung der Jugendlichen.

Im Omega werden die Jugendlichen in verschiedenen Subjektivierungsformen anerkannt; auch in denjenigen, die innerhalb der institutionellen Matrix nicht-legitimiert sind. Die Jugendlichen bewegen sich aber in einem Feld, wo die argumentativen Strukturen nicht offengelegt sind, was zu Verwirrung und damit auch zur Erschwerung der Etablierung einer Subjektivierungsform führen kann. Dennoch bietet das Omega den Jugendlichen in weitaus höherem Mass Anerkennung, als es bei einer absolutistischen Institution möglich ist.

Man könnte argumentieren, dass die Uneindeutigkeit des Feldes eine flexible, und damit eine von der Gesellschaft verlangte Subjektivierungsform fördert: "Strenge Disziplinierung, die militärische, bedingungslose Unterordnung, der Kadavergehorsam sind keine guten Modelle, wenn Arbeitgeber Teamfähigkeit, Kreativität und Innovation schon den Auszubildenden abverlangen – um ihnen dann anzukreiden, sie wären nicht pünktlich und ordentlich genug. Gebraucht werden flexible Wesen, die sich klug in den flüssigen Verhältnissen bewegen, gar nicht so verbindlich sind, sondern sich leicht an die Netzwerke anschliessen lassen, mit welchen sie dann gut funktionieren" (Winkler, 2007, S. 403). Ob aber eine Subjektivierung in diesem Sinne im Omega möglich ist, oder ob von den Jugendlichen vor allem die Willkür, die Verwirrung und die Ohnmacht wahrgenommen werden, müsste in einer folgenden Studie mit einem anders gelagerten Forschungsdesign aufgegriffen und bearbeitet werden.

Was kann vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse über die Subjektivierung der Sozialpädagog/innen innerhalb des Omega gefolgert werden?

Wie im Delta zeigte sich auch bei den Sozialpädagog/innen des Omega, dass die Erfahrung und die damit zusammenhängende Dauer, die jemand schon in der Institution arbeitet, den hierarchischen Status stark beeinflussen. Im Gegensatz zum Delta wird im Omega aber nicht die Verkörperung einer einzigen Strukturlogik und die damit zusammenhängende, einzig mögliche Subjektivierungsform verlangt. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass sich die Sozialpädagog/innen (wie auch die Jugendlichen) innerhalb der verschiedenen Bezugshorizonte und Argumentationszusammenhänge subjektivieren müssen. Die Deutungsmusteranalyse zeigte, dass die Subjektivierungsformen nicht auf jeweils einen Argumentationszusammenhang beschränkt sind, sondern dass sich alle Sozialpädagog/innen auf allen Ebenen bewegen bzw. dass sie alle Ebenen als zu sich gehörend wahrnehmen. Die Beschränkung auf einzelne Argumentationszusammenhänge hätte sich in der Analyse dadurch gezeigt, dass bei den Sozialpädagog/innen verschiedene argumentative Positionen deutlich geworden wären, die jeweils hätten ausgehandelt werden müssen. Das Fehlen dieser Positionen lässt den Schluss zu, dass sich die Sozialpädagog/innen im gesamten Feld subjektivieren und somit

auch alle Argumentationszusammenhänge mit den dazugehörigen Widersprüchen verkörpern.

Die Orientierung an unterschiedlichen Bezugshorizonten und Argumentationszusammenhängen kann als konstitutiv für die sozialpädagogische Profession betrachtet werden, da diese sich in Feldern bewegt, die von unterschiedlichen Strukturlogiken geprägt sind. Ausserdem setzt sich die Klientel aus Menschen zusammen, die aus ganz unterschiedlichen sozialen Feldern stammen und somit über verschiedene Subjektivierungsformen verfügen. Daraus kann geschlossen werden, dass sich die Professionellen durch eine ausschliessliche Fixierung auf eine bestimmte Logik nicht mehr in einem sozialpädagogischen, sondern in einem bspw. ausschliesslich institutionell geprägten Feld bewegen würden. Insofern stellt sich hinsichtlich der Orientierung oder der Subjektivierung innerhalb unterschiedlicher Argumentationslogiken nicht die Frage nach dem "richtig" oder "falsch", sondern danach, *wie* die Sozialpädagog/innen mit dieser Vielfalt umgehen. Die Deutungsmusteranalyse deutet darauf hin, dass sich die Sozialpädagog/innen des Omega der unterschiedlichen Argumentationszusammenhänge nicht bewusst sind, wodurch diese auch nicht expliziert oder kritisch hinterfragt werden können. Oder anders formuliert: Die fehlende Wahrnehmung der unterschiedlichen Argumentationslogiken verhindert einen bewussten Umgang und damit eine konstruktive Nutzung derselben.

5.3 Die geschlossene Unterbringung, die Sozialpädagogik und die Hermeneutik des Subjekts

"Der grössere Gewinn des Dekonstruktivismus für die Soziale Arbeit liegt darin, festgefahrene Denkmuster aufzuweichen und nicht praktische Handlungsanweisungen zu geben" (Szemerédy, 2001, S. 259). In diesem Sinne war auch die vorliegende Arbeit angelegt, da die Hoffnung oder die Intention bestand, ein bestehendes, sozialpädagogisches Feld genauer zu betrachten und durch die, aus einer poststrukturalistischen Perspektive durchgeführten, Analysen neue Erkenntnisse zu generieren. Die Erkenntnisse sollen dazu dienen, den Diskurs rund um die geschlossene Unterbringung von Jugendlichen sowie den Professionalisierungsdiskurs der Sozialpädagogik mit neuen Argumenten und vor allem mit einer veränderten Sichtweise zu bereichern.

Die Deutungsmusteranalysen rückten dabei zwei Aspekte in der Vordergrund: zum einen die Frage nach der Subjektivierung und zum anderen die Frage nach der Bestimmung der Sozialpädagogik. Dabei zeigte sich, dass die im Erkenntnisinteresse dieser Arbeit formulierte Frage nach genderspezifischen Aspekten eine untergeordnete Rolle einnahm. Hierfür sind zwei

Gründe denkbar: Es ist möglich, dass die Fragen nach der Subjektivierung genderspezifische Aspekte implizit mitberücksichtigt, diese aber einen vergleichsweise kleinen Einfluss ausüben und deswegen nicht prominent sichtbar werden. Die andere Möglichkeit ist, dass die genderspezifischen Aspekte aufgrund der auf zwei Institutionen beschränkten Datenanalyse nicht genügend sichtbar wurden bzw. nicht eindeutig als genderspezifisch identifiziert werden konnten. Denn es wäre theoretisch denkbar, dass sich die Unterschiede zwischen den in dieser Arbeit berücksichtigten Institutionen nach genderspezifischen Kriterien auch auf andere Institutionen übertragen liessen (dass bspw. Institutionen für weibliche Jugendliche eher Institutionen im Übergang sind, während es sich bei Institutionen für männliche Jugendliche eher um Institutionen im foucault'schen Sinn handelt). Die Datenanalysen lassen einen solchen Schluss aber nicht zu, weswegen diese Überlegung hier im Sinne eines offenen Gedankens stehen gelassen bzw. für eine weitere Forschungsarbeit zur Seite gelegt wird.

Die Frage nach der Subjektivierung ist eng und auch kausal mit der Bestimmungsfrage der Sozialpädagogik verknüpft. Diese Verknüpfung und die damit zusammenhängenden Folgen für die Sozialpädagogik sollen im Folgenden auf theoretischer Ebene aufgegriffen werden.

Der Ausgangspunkt der Überlegungen wird von der Feststellung gebildet, dass die (Sozial-)Pädagogik "wie kaum eine andere Disziplin (...) dem Projekt der Moderne und seinem Glauben an das starke autonome Subjekt aufs engste verhaftet" (Ricken, 2007, S. 158) ist. Das Prinzip der Autonomie ist ebenso einem traditionellen Subjektverständnis zuzuordnen wie einem traditionellen Bildungsbegriff. Diese lassen sich grob gesagt um zwei Pole zentrieren: Um "einen Begriff von Selbstbestimmung, die als Voraussetzung und Ziel sowohl der individuellen wie der Gattungsentwicklung gilt, [als auch, m.h.] um die Vorstellung einer Einheit, die nicht nur den Bezug der individuell verschiedenen Einzelsubjekte auf ein übergeordnetes Ganzes, sondern auch den inneren Zusammenhalt des Subjekts gewährleistet" (Koller, 2001, S. 37). Wie bereits ausgeführt wurde, wendet sich nun das poststrukturalistische Denken genau gegen diese Vorstellung eines in sich geschlossenen Subjekts. Denn es wird angenommen, dass sich das Erkenntnissubjekt und damit auch die Vorstellung der Erkenntnismöglichkeit historisch und über einen Diskurs im Sinne eines Ensembles von Strategien konstituiert (vgl. Foucault, 2003, S. 12). Damit ist das Subjekt keine geschlossene Einheit mehr, sondern konstituiert sich in einem Prozess der fortwährenden Öffnung und Schliessung, ohne eine gesicherte Konstituierung erlangen zu können. Dieses veränderte Subjektverständnis hat für die Sozialpädagogik unter anderem die folgende Konsequenz: Wenn die Orientierung am autonomen Subjekt einem traditionellen Subjektverständnis zuzuordnen ist, dann muss sich die

Frage stellen, woran sich die Sozialpädagogik vor dem Hintergrund eines poststrukturalistischen Subjektverständnisses orientieren soll oder kann. Und damit stellen sich auch die Fragen nach den Möglichkeiten und Aufgaben der Sozialpädagogik und somit nach ihrer eigenen Bestimmung. Denn "die Überlegung, dass die Soziale Arbeit als Humanwissenschaft nicht nur an der Formierung moderner Subjektivierungsweisen, sondern auch gegenwärtig an deren Transformierung beteiligt zu sein scheint" (Bührmann, 2007, S. 59) macht meines Erachtens die Frage notwendig, wie sich die Sozialpädagogik in dieser Beteiligung bewegen soll.

Um einer Antwort auf diese Fragen näher zu kommen, soll nochmals auf die Überlegungen von Foucault, Butler und Winkler zurück gegriffen werden. Mit diesem Rückgriff wird zum einen die Absicht verfolgt, den in dieser Arbeit auf theoretischer und empirischer Ebene aufgespannten Bogen theoretisch stringent zu schliessen. Zum anderen sollen diese abschliessenden Gedanken aber auch eine Öffnung der gewonnen Erkenntnisse ermöglichen, womit den "Mechanismen des Schliessens und des Aufbrechens von Kontingenzen" (Reckwitz, 2008a, S. 233) treu geblieben werden soll. Als diesbezüglich vielversprechende Fokussierung erwiesen sich die von Foucault, Butler und Winkler (in unterschiedlicher Weise) herausgearbeiteten Möglichkeiten der Subversion, mit deren Hilfe die Subjekte die diskursive Determiniertheit aufbrechen können, indem und damit sie zu einer Beziehung zu sich selbst finden. Damit wird auch am Begriff der Autonomie angeschlossen, wobei dieser nun in einer poststrukturalistischen Färbung verstanden wird.

"Über das Denken der vielfältigen, historisch kontingenten Abhängigkeiten findet Foucault in seinem Spätwerk zu der Möglichkeit von selbstbestimmter Subjektivierung" (Szemerédy, 2001, S. 258). Foucault bleibt seinem Verständnis von Subjektivität während seiner gesamten Schaffensperiode treu, sucht in seinen späteren Schriften aber nach Wegen oder Räumen, die den Subjekte ein bestimmtes Mass an Freiheit gewähren bzw. wo sie diese für sich etablieren können. Vor dem Hintergrund des Konzepts der gleichzeitigen Repression und Produktion argumentiert Foucault also nicht mehr mit dem Begriff der Autonomie. Sein Interesse richtet sich vielmehr darauf, wie das Subjekt sich *in seinem eigenen Sein* subjektivieren kann. Gemäss Foucault besteht diese Möglichkeit dann, wenn das Subjekt eine Beziehung zu sich selbst aufbaut und sich *in* dieser Beziehung subjektiviert. Um dies zu erreichen ist die Anwendung von bestimmten Selbsttechniken notwendig, "mit denen sich die Menschen nicht nur die Regeln ihres Verhaltens festlegen, sondern sich selber zu transformieren, sich in ihrem besonderen Sein zu modifizieren und aus ihrem Leben ein Werk zu machen suchen" (Foucault, 1989, S. 18). Insofern soll das Subjekt selber entscheiden können, wie es sich ver-

hält bzw. an welchen Regeln es sein Verhalten ausrichten will. Über diese Entscheidung tritt es mit sich selber in Kontakt und kann sich in diesem Kontakt zu sich selbst subjektivieren. Somit unterwirft sich das Subjekt in dieser Subjektivierungsform nicht mehr (ausschliesslich) einem Diskurs, sondern sich selbst.

Damit sich das Subjekt vom Diskurs abwenden und sich selbst zuwenden kann, muss es sich von den herrschenden Moralvorstellungen lösen. Denn solange sich die Subjektivierung an der Moral orientiert, würden die Individuen in den hegemonialen Diskursen gefangen bleiben. Genau gegen diese Gefangennahme soll sich das Individuum durch eine Beziehung zu sich selber wehren können, indem es sich eben nicht mehr an der Moral orientiert, sondern an einer Ethik, die die Beziehung zu sich selbst bzw. die Subjektivierung innerhalb dieser Beziehung zu einer ästhetischen werden lässt. Damit resultiert diese Ästhetik der Existenz aus einer Ethik, die sich um eine individuelle Lebensführung bemüht – und ist somit gleichzeitig individuelle Kreativität und Ästhetik.

Die Subjektivierung im Sinne einer Sorge um sich selbst "geschieht durch eine Freiheitspraxis, die sich auf das Prinzip der antiken Ethik, die persönliche Wahl, bezieht. Dazu bedarf es allerdings gewisser Minimalnormen, die von aussen die Freiheit der Subjekte garantieren, auf deren Boden erst eine Freiheitspraxis im Sinne Foucaults möglich wird. Wie diese Minimalnormen begründet und eingesetzt werden können, lässt Foucault unbeantwortet" (Szemerédy, 2001, S. 262). Foucault lässt meines Erachtens aber nicht nur die Frage nach den Minimalanforderungen offen, die das Subjekt für eine Sorge um sich selbst benötigt, sondern auch die Frage, wie oder warum das Subjekt, das sich in einer diskursiven Subjektivierungsform befindet, zu einer Sorge um sich selbst befähigt ist oder wird. Foucault umgeht die explizite Beantwortung dieser Frage, indem er sich auf die Selbsttechniken konzentriert, die im Rahmen einer Ästhetik der Existenz benötigt werden. Die Konzentration auf die Selbsttechniken könnte darauf hinweisen, dass genau *durch* die Selbsttechniken die Möglichkeiten einer Beziehung zu sich selbst entstehen, sodass sich die Frage nach einem bereits im Vorfeld bestehenden "Kern" des Individuums erübrigt. Damit würde sich Foucault stringent in der poststrukturalistischen Logik bewegen. Dennoch bliebe die Frage nach der Initiierung und Entscheidung für diese Selbsttechniken offen.

Hinsichtlich der Selbsttechniken orientiert sich Foucault wieder an der Antike und untersucht die Beziehungen, die Lehrer oder Mentoren zu ihren Schützlingen unterhielten. In diesen Beziehungen sollte der Lehrer nicht Wissen vermitteln, sondern "in seiner Funktion als Lebensberater bzw. Seelsorger zum reinen Wirkelement im Prozess der Umbildung" (Volkers, 2008, S. 135) handeln. Der Lehrer soll also den Subjektivierungsprozess seines Schützlings beglei-

ten und anregen, ohne die Subjektivierungsform zu bestimmen. Innerhalb dieser Begleitung gibt es dann verschiedene Techniken und Selbsttechniken, die diesen Prozess unterstützen, zum Beispiel das Schreiben. Mit Hilfe des Schreibens soll der Schützling seinem Mentor bspw. in detaillierter Form von seinem Alltag berichten und dadurch sein Verhalten, seine Motive, seine Begierden und seine Selbstbeherrschung zu reflektieren lernen. Das Schreiben selber unterstützt die Reflexion und konstituiert damit die Beziehung zu sich selbst. Mit der Auflage, dass das Schreiben an einen Mentor gerichtet ist und von diesem kommentiert wird, soll verhindert werden, dass sich die Selbstreflexion aufgrund fehlender neuer Erkenntnisse nicht mehr weiter entwickelt. Damit schafft Foucault auch in der Ästhetik der Existenz die Verbindung des Subjekts zur Aussenwelt : "Die Konstituierung eines Selbstverhältnisses verbindet sich ganz offensichtlich mit den Beziehungen seiner selbst zu anderen" (Foucault, 2004, S. 200).

Während Foucault mit der Sorge um sich bzw. der Hermeneutik des Selbst und den damit zusammenhängenden Beziehungen zu anderen schliesst, setzt Butler diesen Aspekt als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen. Sie geht davon aus, dass dem Individuum die Notwendigkeit oder das unbedingte Bedürfnis nach Anerkennung inhärent ist. Um aber anerkannt zu werden, muss die eigene Subjektivierungsform für den anderen lesbar sein. Deswegen ist das Individuum gezwungen, sich von sich selber zu distanzieren, um sich innerhalb der kulturellen Matrix zu subjektivieren und damit Sichtbarkeit für den anderen erlangen zu können. Das Subjekt gibt damit seine eigene Zeitlichkeit zugunsten der Zeitlichkeit der kulturellen Matrix auf, was als Unterordnung unter eine bereits vorhandene Machtstruktur gelesen werden kann. Dies versteht Butler so, dass die Macht im Zuge dieser Unterordnung in der Psyche des Subjekts aufgenommen wird bzw. dass dadurch erst die Entstehung einer reflexiven Instanz innerhalb der Psyche ermöglicht wird. Insofern ist die Macht verantwortlich für die Distanzierung des Subjekts von sich selbst, während sie dem Subjekt aber gleichzeitig die Reflexion und damit die Beziehung zu sich selbst ermöglicht. Aufgrund der durch die Macht ermöglichten Reflexivität kann sich das Subjekt nun aber auch denjenigen Normen oder Machtdiskursen entgegenstellen, innerhalb derer es sich subjektiviert. Nach Butler können wir uns also den Diskurs, innerhalb dessen wir uns subjektivieren nicht aussuchen. Aber wir können uns gegen diesen Diskurs wenden und ihn zu verändern versuchen.

"Der Rahmen legt fest, wer als Subjekt der Anerkennung in Frage kommt, und es bietet Normen für den Akt der Anerkennung selbst. Die Normen stellen den Bezugspunkt für alles dar, aber wir sind nicht deterministisch durch diese Normen festgelegt, da die Beziehung zu diesen

Normen von jedem selber – in Form der Selbstgestaltung – gestaltet werden kann" (Butler, 2007, S. 34). Die Möglichkeit der Selbstgestaltung und damit auch die Chance auf Veränderung und Subversion bestehen gemäss Butler aufgrund der Notwendigkeit der Performanz. Das Subjekt ist zur Wiederholung der kulturellen Matrix und der eigenen Subjektivierung gezwungen, was immer auch die Möglichkeit der Veränderung mit sich bringt: "So birgt die blossе Wiederholung von Normen sowohl die Gefahr der gesellschaftlichen Sanktion, der Verwerfung von Subjektivierungsformen als auch die Möglichkeit der Subversion in sich" (Bublitz, 2002, S. 115). Somit sind Reflexion, Selbsterkenntnis und Subversion für Butler untrennbar miteinander verbunden und deuten auf die Verantwortung hin, die jedes Subjekt für sich selbst wie auch für den anderen trägt. Denn weil jedes Subjekt auf die Anerkennung durch andere angewiesen ist bzw. sich nur durch die Anerkennung subjektivieren kann, ist es auf die Passung mit der kulturellen Matrix angewiesen, um überhaupt erkennbar zu sein. Gleichzeitig führt eine aufgrund der Performanz eines einzelnen Subjekts herbeigeführten Veränderung der eigenen Subjektivierung zu einer Veränderung der kulturellen Matrix – und damit zu einer Veränderung der Bedingungen für andere Subjekte (und sich selbst), sodass diese wiederum ihre eigene Performanz anpassen müssen. Daher plädiert Butler dafür, dass die Subjekte die Verantwortung für ihre Subjektivierungsweisen und -praktiken vermehrt wahr- und übernehmen sollen. Hierzu ist allerdings die Kenntnis über die Bedingungen und die damit zusammenhängenden Prozesse unerlässlich.

Während sich Foucault und Butler deutlich von den Begriffen der Autonomie und Selbstbestimmung abgrenzen, werden diese Begriffe bei Winkler vor einem bildungstheoretischen Hintergrund mit der Idee der Subjektivität kombiniert: "Dass sozialpädagogische Reflexion Subjektivität zum Thema macht, zeigt ihre Differenz gegenüber einer sozialisationstheoretischen Auffassung. Sie macht das *Motiv* der Autonomie von Subjekten geltend, knüpft an Bildungstheorie an und sucht nach den Bedingungen, dass Subjekte ihre Lebensbedingungen kontrollieren und gestalten, um Herrschaft über die eigene Lebensgeschichte zu bewahren: Subjektivität steht als geforderte, zugleich nicht eingelöste Möglichkeit des Lebens zur Debatte, als Frage danach, ob Subjekte zu einem Entwurf von sich und ihrer sozialen wie kulturellen Daseinsweise imstande sind oder wenigstens von der Aussicht noch träumen können, diesen zu verwirklichen" (Winkler, 2003c, S. 19, Hervorhebung m.h.). Im Zentrum von Bildung und Subjektivität stehen für Winkler die Unbestimmtheit der Welt, die Unabhängigkeit und die Freiheit des Individuums. Anders als Foucault versteht Winkler die Freiheit aber *in Abhängigkeit* von den gesellschaftlichen, kulturellen und moralischen Handlungsmöglichkeiten,

die dem Subjekt zur Verfügung stehen bzw. zu denen es Zugang hat und die es sich aneignen kann. Denn erst über diesen Aneignungsprozess wird das Subjekt freigesetzt und ist in der Lage, den je gegebenen Zustand zu überschreiten.

Mit der Unbestimmtheit weist Winkler zum einen auf die von Butler ausgeführte Notwendigkeit der Performanz hin, durch welche eine Subjektivierungsform nie gegeben ist, sondern sich fortwährend konstituieren und etablieren muss. Gleichzeitig meint Winkler damit aber auch die Unbestimmtheit der modernen Gesellschaften, die den Individuen nicht mehr die gleiche Orientierung bieten wie die traditionellen Gesellschaften: "Moderne Gesellschaften benötigen ein zum Subjekt diszipliniertes Subjekt, das in den Wandlungsprozessen der Gesellschaft sich permanent selbst neu konstituiert, um der systemisch konstituierten Komplexität von Gesellschaft gerecht zu werden" (Winkler, 1993, S. 201). Insofern ist die Unbestimmtheit der Subjektivierung für das Bestehen in modernen Gesellschaften essentiell, so dass sich auch die Pädagogik von der Idee eines gefestigten, stabilen und nur graduell veränderbaren Identitätskonzepts verabschieden muss. Das Ziel der Erziehung soll gemäss Winkler somit darin liegen, den Individuen angesichts der prekär gewordener Vergesellschaftung zu sich selbst zu verhelfen.

Grundlagentheoretisch richten sich diese Hilfen am Subjektbegriff aus: "Andererseits schliessen Hilfen zur Erziehung die *Kategorie der Bildung* ein, um den Subjekten eine Auseinandersetzung mit sich selbst unter der paradoxen Anmutung einer Gesellschaft zu ermöglichen, der sie nicht entgehen können (...), die sie aber zugleich beschädigt und ihrer Subjektivität beraubt. Den Subjekten zu ermöglichen, auf ihren eigenen Wegen, in ihrer konkreten individuellen Normalität zu sich zu finden, um ihr Leben zu bewältigen, indem sie zu einer *individuellen Lebensführung* (...) kommen, welche ihnen erlaubt, eine prekär gewordene Gesellschaft zu ertragen und die eigenen Subjektivität zu erleben" (Winkler, 2001, S. 266). Wie bei Foucault und Butler geht es Winkler also um die Etablierung einer Beziehung zu sich selbst, da dies – im Unterschied zu Foucault und Butler – dem Subjekt zu Autonomie und Mündigkeit verhelfen würde. Insofern stehen für Winkler also (trotz seiner Anlehnung an poststrukturalistische Ansätze) immer noch die aus der Aufklärung stammenden Begriffe der Autonomie und Mündigkeit am Horizont der Pädagogik.

Um Autonomie und Mündigkeit gerade auch in institutionellen Kontexten zu ermöglichen, plädiert Winkler für die Partizipation der Jugendlichen. So müssten die Strukturen der Institutionen transparent und für die Jugendlichen nachvollziehbar sein, damit sie die Möglichkeit haben, an deren Weiterentwicklung oder Veränderung mitzuwirken. Nur über die Mitwirkung an den äusseren Strukturen würden die Jugendlichen zu einer Beziehung zu sich selbst, (und

damit zu Autonomie) gelangen können. Pädagogisches Handeln zeichne sich dadurch aus, dass es eine Offenheit der Situation für das Subjekt erst wieder herstellt, um ihm so eine Entwicklung zu ermöglichen: "Pädagogisches Ortshandeln legt also kein bestimmtes Handeln seitens der Kinder und Jugendlichen fest, sondern stellt ein Angebot dar, das diese selbst wahrnehmen, selbst aneignen und zugleich durch eigene Aktivitäten ausfüllen müssen" (Winkler, 2001, S. 275).

In diesem Zusammenhang ist es für Winkler essentiell, dass die Jugendlichen von den Sozialpädagogen/innen in *jeder* Subjektivierungsform anerkannt werden. Ebenso dürfen die Sozialpädagogen/innen den Jugendlichen nicht vorgeben, in welcher Subjektivierungsform sie sich subjektivieren sollen. Vielmehr würde die Aufgabe der Sozialpädagogik darin bestehen, den Zugang zu möglichst allen Optionen zu gewährleisten, sodass sich das Subjekt in freier Wahl für eine Subjektivierungsform entscheiden kann: Dieser "Moment der Wahl lässt sich auf die Frage nach Handlungsfähigkeit, nach Handlungsspielräumen deutlich beziehen" (Maurer, 2001, S. 108). Winkler bleibt meines Erachtens an dieser Stelle allerdings insofern unklar, als er keine Antwort auf die Frage gibt, *wie* das Subjekt diese Fähigkeit der freien Wahl erreicht bzw. ob diese in dieser Logik nicht schon vorausgesetzt werden müsste.⁵⁸ Somit distanziert sich Winkler hier von dem Verständnis Foucaults und Butlers, gemäss welchem eine solche Instanz erst durch die Etablierung einer Beziehung zu sich selbst entstehen kann. Und auch dann würde gemäss Butler keine Möglichkeit bestehen, sich eine Subjektivierungsform zu wählen, sondern nur die Chance, die eigene Subjektivierungsform zu verändern.

Auch Winklers Anspruch, dass die Jugendlichen in jeder Subjektivierungsform anerkannt werden müssen, wäre für Butler nicht haltbar. Denn gemäss ihrem Verständnis können nur die Subjektivierungsformen der *gleichen* kulturellen Matrix anerkannt werden, was ja auch der Grund dafür ist, dass sich die Individuen innerhalb dieser Matrix subjektivieren müssen. Dieses Problem der Anerkennbarkeit löst Winkler meines Erachtens nicht auf. Aber möglicherweise "kommt es vielmehr darauf an, die *Würde* der Menschen anzuerkennen, von dieser als der zentralen Bestimmung auszugehen, in der sich das eigene Bildungshandeln der Subjekte in aller Bescheidenheit zeigt, nämlich als Sorge um sich selbst in meist prekären Verhältnissen" (Winkler, 2003a, S. 294, Hervorhebung m.h.). Denn die Würde kann als unabhängig von der Subjektivierungsform verstanden werden, sodass dies eine Möglichkeit bieten würde, jedem Individuum mit Respekt und Anerkennung zu begegnen, auch wenn die spezifische Subjektivierungsform nicht (an-)erkannt werden kann.

⁵⁸ Wobei auf die Situation eines Subjekts in einem Modus der Differenz an dieser Stelle nicht eingegangen werden soll.

Sowohl Foucault als auch Butler und Winkler betonen die Notwendigkeit einer Beziehung zu sich selbst, wenn die gesellschaftlichen Bedingungen in der einen oder anderen Weise verändert, ihnen Widerstand geleistet oder auch einfach die individuelle Lebensführung ermöglicht werden soll. Foucault fokussiert hierzu die Selbsttechniken und die Begleitung durch einen Mentor, während Butler eher auf das Wissen um die Bedingungen der Subjektivierung und die Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme hinweist. Und Winkler hebt vor einem bildungstheoretischen Hintergrund heraus, dass jedes Subjekt für seine eigene Subjektivierung den Zugang zur Gesellschaft benötigt, während die Wahl der jeweiligen Subjektivierungsform dem Einzelnen übergeben und von den anderen respektiert werden muss. Was bedeutet dies nun für die Sozialpädagogik und die geschlossene Unterbringung von Jugendlichen?

Das poststrukturalistische Verständnis von Subjektivität, Subjektivierungsprozessen, -formen und -praktiken schliesst die Orientierung einer Zielformulierung an den Begriffen von Autonomie und Selbständigkeit aus. Denn eine solche Orientierung impliziert nicht nur ein traditionelles Subjekt- und Identitätsverständnis, sondern ist durch die Festlegung eines allgemeingültigen Zieles auch normativ geprägt und damit an der Herstellung eben dieser Normen beteiligt. Eine Alternative zeigen Foucault und Butler auf, indem sie darlegen, dass die Orientierung an einer *Hermeneutik des Selbst* sowohl die Offenheit als auch die Möglichkeit bietet, eben nicht in der klassischen Normenreproduktion gefangen zu bleiben, sondern den Weg für eine individuelle Ausgestaltung des eigenen Lebens eröffnen kann. Denn durch die Fokussierung der Beziehung zu sich selbst wird das Ergebnis des eigenen Lebensentwurfs nicht von aussen festgelegt, sondern von jedem Subjekt im lebenslangen Prozess seiner eigenen Subjektivierung konstituiert, ausgestaltet, etabliert und nicht zuletzt eben gelebt.

Voraussetzung und Folge dieser Hermeneutik des Selbst ist die Verantwortung. Wird die Verantwortung mit der Beziehung zu sich selbst verknüpft, dann findet sich auch eine Antwort auf die "Frage, wie sich der Einzelne so aus dem Zwang oder der Verwicklung bestehender Verhältnisse herauslösen kann, dass er sein Denken und Handeln als eigenes und zu verantwortendes wahrzunehmen vermag" (Fauser, 2002, S. 292). Hierzu müsste die Sozialpädagogik Unterstützung bieten bzw. könnte dies als Ziel ihres Handelns definieren.

Diese Verantwortungsübernahme betrifft nicht nur das einzelne Subjekt, sondern auch die Sozialpädagogik als Profession und Disziplin. Für die Sozialpädagogik würde dies bedeuten, dass sie bspw. hinsichtlich der geschlossenen Unterbringung die Verantwortung für die Ausgestaltung der kulturellen Matrix innerhalb dieses Feldes übernehmen müsste. Sie müsste die Jugendlichen in ihrer je eigenen Subjektivierungsform anerkennen und ihnen damit den Zu-

gang zu einer Beziehung zu sich selbst eröffnen. Denn eine Hermeneutik des Subjekts ist eben nur mittels der Anerkennung möglich, während die Nicht-Anerkennung und das reine Unterwerfen unter Regeln und Strukturen zu einer Entfremdung des Subjekts gegenüber sich selbst führen. Diese Abwendung von der strikten Regel- und Normanwendung bietet natürlich auch Angriffsfläche nach aussen. Insofern müsste die Sozialpädagogik die Abwendung von der strikten Regel- und Normvermittlung sowohl verantworten als auch nach aussen begründen und legitimieren. Dies würde bedingen, dass sie die Verantwortung und den Entscheidungswillen in schwierigen Situationen übernimmt, sodass nicht derjenige Zustand eintritt, dass eine Sozialpädagogin "regelrecht erleichtert ist, keine Verantwortung für die Entscheidungen in so schwierigen Dingen zu haben" (vgl. Nadai & Sommerfeld, 2005, S. 194). Das Plädoyer an die Sozialpädagogik richtet sich also auf den Mut zur Unsicherheit. Und zwar den Mut zur Unsicherheit hinsichtlich *äusserer* Merkmale oder Kriterien ihres "Erfolges" bei gleichzeitiger Sicherheit hinsichtlich der Sinnhaftigkeit einer Unterstützung der Hermeneutik des Selbst.

Die Hinfälligkeit äusserer Erfolgskriterien und die Konzentration auf die Beziehung zu sich selbst könnten auch den Diskurs rund um die geschlossene Unterbringung von Jugendlichen und die Wirkungsforschung (auch von anderen Arbeitsfeldern der Sozialpädagogik) mit einer neuen Perspektive bereichern. Die klassische Wirkungsforschung würde ihre Sinnhaftigkeit zwar bis zu einem gewissen Grade einbüßen. Gleichzeitig könnte das Verständnis und die Erforschung dessen, was und wie etwas in einem sozialen Feld geschieht und welche Subjektivierungsformen und -praktiken diese Felder bedingen, vorangetrieben werden. Denn nur über dieses Verständnis wären wir in der Lage, die Verantwortung zu übernehmen. Oder um mit Butlers Worten zu schliessen:

"Es scheint geboten, wenn nicht gar von höchster Dringlichkeit, die Frage der Verantwortung auf die Frage zurückzulenken, wie wir von der sozialen Welt geformt werden – und zu welchem Preis" (Butler, 2007, S. 180).

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Friedhelm. (2007). Beruf, Disziplin, Profession? Retrieved 17.5.2007, from <http://www.qualitative-sozialforschung.de/profession.htm>.
- Ackermann, Friedhelm/Owczarski, Silke (2000) *Soziale Arbeit zwischen Allmacht und Ohnmacht*. In: Kraimer, K. (Hg.), *Die Fallrekonstruktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 321-344.
- Ackermann, Friedhelm/Seeck, Dietmar (1999) *Soziale Arbeit in der Ambivalenz von Erfahrung und Wissen*. In: *Neue Praxis*, 29(1), 7-22.
- Ader, Sabine (2006) *Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe*. Weinheim und München: Juventa.
- Ader, Sabine (2007) "Wissen um die eigene Wirkung". In: *Jugendhilfe*, 45(4), 187-196.
- Aeberhard, Marianne/Stohler, Renate (2008) *Wirksamkeit von zivil- und strafrechtlichen Interventionen für Jugendliche und junge Erwachsene*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 2(5), 57-82.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (1991) *Biographie - ein "modernes Deutungsmuster"?* *Sozialstrukturelle Brechungen einer Wissensform der Moderne*. In: Meuser, M./ Sackmann, R. (Hg.) *Analyse sozialer Deutungsmuster: Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag, 161-182.
- Arbeitsgruppe, Geschlossene Unterbringung (1995) *Argumente gegen geschlossene Unterbringung in Heimen der Jugendhilfe*. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Arnold, Claudia/Huwiler, Kurt/Raulf, Barbara, et al. (2008) *Pflegefamilien- und Heimplatzierungen*. Zürich: Rüegger.
- Bange, Dirk (2003) *Wende in der Hamburger Jugendhilfepolitik*. In: *Unsere Jugend*, 55(7+8), 294-308.
- Becker-Lenz, Roland (2005) *Das Arbeitsbündnis als Fundament professionellen Handelns*. In: Pfadenhauer, M. (Hg.), *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 87-104.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1977) *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- BJ, Bundesamt für Justiz (2003) *Neue Wege im Straf- und Massnahmenvollzug*. Bern: BBL, Vertrieb Publikationen.
- Bohnsack, Ralf (1991) *Dokumentarische Interpretation von Orientierungsmustern. Verstehen-Interpretieren-Typenbildung in wissenssoziologischer Analyse*. In: Meuser, M./ Sackmann, R. (Hg.) *Analyse sozialer Deutungsmuster: Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag, 139-160.
- Bohnsack, Ralf (1999) *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2006) *Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion*. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./ Schäffer, B. (Hg.) *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 233-248.
- Brumlik, Micha (1992) *Advokatorische Ethik: zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Bielefeld: Böllert, KT-Verlag.
- Bublitz, Hannelore (2002) *Judith Butler zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Bühmann, Andrea D. (2007) *Soziale Arbeit und die (Trans-)Formierung moderner Subjektivierungsweisen*. In: Anhorn, R./Bettinger, F./ Stehr, J. (Hg.) *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 59-74.
- Butler, Judith (1997) *Körper von Gewicht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1998) *Hass spricht: zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin Verlag.
- Butler, Judith (2007) *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cottier, Michelle (2006) *Subjekt oder Objekt? Die Partizipation von Kindern in Jugendstraft- und zivilrechtlichen Kindesschutzverfahren*. Bern: Stämpfli Verlag AG.
- de Saussure, Ferdinand (1967) *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf *Das "Professionswissen" von Pädagogen*. In, (

- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1991) *Was wissen Pädagogen über ihr Können?* In: Oelkers, J./ Tenorth, H.-E. (Hg.) *Pädagogisches Wissen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 143-162.
- Dröge, Kai/Neckel, Sighard/Somm, Irene (2006) *Das Leistungsprinzip als Deutungsressource. Zur Rekonstruktion von gesellschaftlichem Bewusstsein*. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./ Schäffer, B. (Hg.) *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 203-215.
- Esser, Hartmut (1996) *Die Definition der Situation*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48(1), 1-34.
- Esser, Hartmut (2002) *In guten wie in schlechten Tagen? Das Framing der Ehe und das Risiko zur Scheidung*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(1), 27-63.
- Evangelischer Erziehungsverband, e.V. (2003) *Jugendhilfe für Ordnungspolitik missbraucht*. In: *Unsere Jugend*, 55(7+8), 309.
- Fausser, Peter (2002) *Verantwortung und Identität. Bemerkungen zu einem pädagogischen Problem*. In: Uhlenhorff, H./ Oswald, H. (Hg.) *Wege zum Selbst: soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 283-299.
- Foucault, Michel (1976) *Überwachen und Strafen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1977) *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit, Band 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1989) *Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit, Band 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2003) *Die Wahrheit und die juristischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004) *Hermeneutik des Subjekts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Galuske, Michael (2002) *Dienstleistungsorientierung - ein neues Leitkonzept Sozialer Arbeit?* In: *Neue Praxis*, 32(3), 241-258.
- Goffman, Erving (1977) *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hoops, Sabrina/Permien, Hanna (2006) *"Mildere Massnahmen sind nicht möglich!"*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Hoops, Sabrina/Permien, Hanna (2008) *"Wir werden dir schon helfen!" Zwangskontexte im Rahmen von Kinder- und Jugendhilfe*. In: *Unsere Jugend*, 60(3), 98-112.
- Hüttemann, Matthias (2009) *Was ist der Fall?* In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 2(5), 32-56.
- Keller, Reiner (2004) *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Kessl, Fabian (2005) *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- Koller, Hans-Christoph (2001) *Bildung und die Dezentrierung des Subjekts*. In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A., et al. (Hg.) *Dekonstruktive Pädagogik*. Opladen: Leske+Budrich, 35-48.
- Kraus, Björn/Krieger, Wolfgang (2007) *Macht in der Sozialen Arbeit: Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung*. Lage: Jacobs.
- Kutscher, Nadja. (2003). *Moralische Begründungsstrukturen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Eine empirische Untersuchung zu normativen Deutungs- und Orientierungsmustern in der Jugendhilfe*. Unpublished manuscript, Bielefeld.
- Kutscher, Nadja (2006) *Die Rekonstruktion moralischer Orientierungen von Professionellen auf der Basis von Gruppendiskussionen*. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./ Schäffer, B. (Hg.) *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 189-201.
- Lamnek, Siegfried (2005) *Gruppendiskussion*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lindenberg, Michael (2005) *Erziehung oder Zwang - Zur Bedrohung sozialpädagogischen Handelns in der Jugendhilfe durch Geschlossene Unterbringung*. In: *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 16(4), 361-364.
- Lindenberg, Michael/Meiners, Maya (2003) *Punitive Pädagogik als politische Praxis*. In: *Unsere Jugend*, 55(7+8), 312-322.
- Lüders, Christian (1991) *Deutungsmusteranalyse*. In: Garz, D./ Krammer, K. (Hg.) *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 377-408.

- Lüders, Christian/Meuser, Michael (1997) *Deutungsmusteranalyse*. In: Hitzler, R./ Anne, H. (Hg.) Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske+Budrich, 57-79.
- Madeux, Jean-Claude (2000) *Stationäre Jugendhilfe. Standortbestimmung einer Befragung in 49 Institutionen der deutschsprachigen Schweiz*. Zürich: Integras.
- Mägdefrau, Jutta (2006) *Arbeitsfeldspezifische oder disziplinspezifische Professionalität?* In: Rapold, M. (Hg.), Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maurer, Susanne (2001) *Zentrierte Vielfalt?* In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A., et al. (Hg.) Dekonstruktive Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich, 105-118.
- Meuser, Michael/Sackmann, Reinhold (1991) *Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie*. In: Meuser, M. (Hg.), Analyse sozialer Deutungsmuster: Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag, 9-37.
- Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas (2008) *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Müller, Jürgen (2006) *Sozialpädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung - Job oder Profession?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, Jürgen (2007) *Deutungsmuster und beruflicher Habitus im Erziehungsheim*. In: Neue Praxis, 37(4), 357-388.
- Nadai, Eva/Sommerfeld, Peter (2005) *Professionelles Handeln in Organisationen - Inszenierungen der Sozialen Arbeit*. In: Pfadenhauer, M. (Hg.), Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 181-205.
- Nagel, Ulrike (1991) *Sozialarbeit als Krisenmanagement*. In: Meuser, M./ Sackmann, R. (Hg.) Analyse sozialer Deutungsmuster: Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler: Centaurus Verlag, 71-87.
- Nohl, Arnd-Michael (2006) *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, Ulrich (2001a) *Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung*. In: Sozialer Sinn, 2(1), 35-81.
- Oevermann, Ulrich (2001b) *Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern*. In: Sozialer Sinn, 2(1), 3-33.
- Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe/Backhaus-Maul, Holger (2003) *Soziale Arbeit als Dienstleistung - Zur analytischen und empirischen Leistungsfähigkeit eines theoretischen Konzepts*. In: Olk, T./ Otto, H.-U. (Hg.) Soziale Arbeit als Dienstleistung: Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. München: Luchterhand, IX-XXIV.
- Pankofer, Sabine (1997) *Freiheit hinter Mauern*. Weinheim, München: Juventa.
- Pankofer, Sabine (2006) *Spannungsfelder der geschlossenen Unterbringung und des Freiheitsentzugs im Kontext der Jugendhilfe. Kritische Reflexionen*. In: Rütth, U./Pankofer, S./ Freisleder, F. J. (Hg.) Geschlossene Unterbringung im Spannungsfeld von Kinder- und Jugendpsychiatrie und Jugendhilfe. München: W.Zuckschwerdt, 81-96.
- Permien, Hanna (2005) *Wie willkürlich ist die "Herstellung von Fällen für freiheitsentziehende Massnahmen"?* In: Forum Erziehungshilfen, 11(4), 206-210.
- Permien, Hanna (2006) *Indikationen für geschlossene Unterbringung in der Praxis von Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie*. In: Recht & Psychiatrie, 24(3), 111-118.
- Permien, Hanna (2007a) *Freiheitsentzug bei Kinder und Jugendlichen ausserhalb des Strafvollzuges in Einrichtungen der Jugendhilfe*. In: Menschenrechte, D. I. f. (Hg.), Prävention von Folter und Misshandlung. Baden-Baden: Nomos, 323-344.
- Permien, Hanna (2007b) *"Mit der Zeit merkt man, dass die nicht unsere Feinde sind..." (Wie) gelingt Beziehungsaufbau im geschlossenen Setting? Die Perspektive der Betreuten und ihrer Betreuerinnen und Betreuer*. In: Dialog Erziehungshilfe, (4), 17-27.
- Peters, Friedhelm (2005) *Geschlossene Unterbringung: Die Position der IGfH*. In: Forum Erziehungshilfen, 11(4), 215-219.
- Piller, Edith Maud (2003) *Struktur und Organisation der Jugendhilfe in der Schweiz: eine Analyse der Angebote und Angebotsstrukturen des Jugendschutzes und der Jugendhilfe in den Kantonen der Schweiz*. Brugg: Fachhochschule Aargau, Nordwestschweiz, Departement Soziale Arbeit.
- Piller, Edith Maud/Schnurr, Stefan (2006) *Zum Umgang mit "Problemjugendlichen" in der Schweiz*. In: Witte, M. D./ Sander, U. (Hg.) Erziehungsresistent? "Problemjugendliche" als besondere

- Herausforderung für die Jugendhilfe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 93-120.
- Radewagen, Christoph (2005) *Kinder und Jugendliche in schwierigen Situationen: eine Herausforderung für die Jugendhilfe*. In: Forum Erziehungshilfen, 11(4), 203-205.
- Reckwitz, Andreas (2008a) *Moderne. Der Kampf um die Öffnung und Schliessung von Kontingenz*. In: Moebius, S./ Reckwitz, A. (Hg.) Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 226-244.
- Reckwitz, Andreas (2008b) *Subjekt/Identität: Die Produktion und Subversion des Individuums*. In: Moebius, S./ Reckwitz, A. (Hg.) Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 75-92.
- Ricken, Norbert (2007) *Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung*. In: Kammler, C./ Parr, R. (Hg.) Foucault in den Kulturwissenschaften. Heidelberg: SYNCHRON, 157-176.
- Rieger-Ladich, Markus (2004) *Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung*. In: Ricken, N./ Rieger-Ladich, M. (Hg.) Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 203-223.
- Schaarschuch, Andreas (2000) *Gesellschaftliche Perspektiven sozialer Dienstleistung*. In: Müller, S./Sünker, H./Olk, T., et al. (Hg.) Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied: Luchterhand, 165-177.
- Schetsche, Michael (2000) *Wissenssoziologie sozialer Probleme*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schmidt, Andrea (2001) *Poststrukturalistische Perspektiven*. In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A., et al. (Hg.) Dekonstruktive Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich, 269-280.
- Schnieber-Jastram, Birgit (2003) *Geschlossene Unterbringung als Chance*. In: Unsere Jugend, 55(7+8), 291-293.
- Schnurr, Stefan (1997) *Sozialpädagogen im Nationalsozialismus*. Weinheim, München: Juventa.
- Schütze, Fritz (1996) *Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen*. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hg.) Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 183-275.
- Schütze, Yvonne (1991) *Das Deutungsmuster "Mutterliebe" im historischen Wandel*. In: Meuser, M./ Sackmann, R. (Hg.) Analyse sozialer Deutungsmuster: Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag, 39-48.
- Schweppe, Cornelia (2003) *Wie handeln SozialpädagogInnen*. In: Schweppe, C. (Hg.), Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen: Leske+Budrich, 145-165.
- Stehr, Johannes (2007) *Normierungs- und Normalisierungsschübe - Zur Aktualität des Foucaultschen Disziplinbegriffes*. In: Anhorn, R./Bettinger, F./ Stehr, J. (Hg.) Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 29-40.
- Stocké, Volker (2002) *Framing und Rationalität*. Oldenbourg: Scientia Nova.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996) *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- StremLOW, Jürgen/Affolter, Kurt/Häfeli, Christoph, et al. (2002) *Weiterentwicklung der schweizerischen Vormundschaftsstatistik*. Luzern: Hochschule für Soziale Arbeit.
- Sülzle-Temme, Kirsten. (2007). *Geschlossen untergebrachte Jugendliche: Ausgangssituation, Ziele, Verläufe und Ergebnisse von Hilfeplanungen und deren Umsetzung*.
- Szemerédy, Susanne (2001) *Dekonstruktive Pädagogik*. In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A., et al. (Hg.) Dekonstruktive Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich, 255-268.
- Tanner, Hannes (1990) *Effekte des Massnahmenvollzuges bei besonders erziehungsschwierigen Jugendlichen in der Schweiz*. In: Steinhausen, H.-C. (Hg.), Das Jugendalter: Entwicklungen - Probleme - Hilfen. Bern, Stuttgart: Huber, 134-154.
- Thole, Werner/Küster-Schapfl, Ernst-Uwe (1996) *Erfahrung und Wissen*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42(6), 831-851.
- Thole, Werner/Küster-Schapfl, Ernst-Uwe (1997) *Sozialpädagogische Profis*. Opladen: Leske+Budrich.
- Trede, Wolfgang (2003) *Geschlossene Unterbringung in Heimen der Jugendhilfe*. In: Recht & Psychiatrie, 21(3), 120-124.
- Volkers, Achim (2008) *Wissen und Bildung bei Foucault*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Voll, Peter (2006) *Wenn Kinder mit Behörden gross werden - Probleme und Prozesse im zivilrechtlichen Kinderschutz*. In: Soziale Sicherheit CHSS, (5), 242-248.
- von Wolffersdorff, Chr. (1996) *Geschlossene Unterbringung in Heimen: Kapitulation der Jugendhilfe?* München: DJI, Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- von Wolffersdorff, Chr. (2003) *Was tun, wenn nichts mehr geht?* In: Struck, N./Galuske, M./ Thole, W. (Hg.) Reform der Heimerziehung. Opladen: Leske+Budrich.
- Wigger, Annegret (2005) *Was tun SozialpädagogInnen und was denken sie, was sie tun?* Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Winkler, Michael (1988) *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winkler, Michael (1993) *Theorie der Heimerziehung revisited: Das pädagogische Modernitätsparadox der Heimerziehung*. In: Peters, F. (Hg.), Entwicklungsperspektiven in der Heimerziehung. Bielefeld: Böllert, 179-211.
- Winkler, Michael (2001) *Auf dem Weg zu einer Theorie der Erziehungshilfen*. In: Birtsch, V./Münstermann, K./ Trede, W. (Hg.) Handbuch Erziehungshilfe. Münster: Votum, 247-281.
- Winkler, Michael (2003a) *Bildung, Subjektivität und Sozialpädagogik*. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 1(3), 271-295.
- Winkler, Michael (2003b) *Geschlossene Unterbringung*. In: Helsper, W./Hörster, R./ Kade, J. (Hg.) Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Winkler, Michael (2003c) *Theorie der Sozialpädagogik - eine Rekonstruktion*. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 1(1), 6-24.
- Winkler, Michael (2007) *Lob der Freiheit - Wie Bernhard Bueb durch Missverständnis das Problem der Erziehung sichtbar macht*. In: Neue Praxis, (4).
- Wolff, Mechthild (2004) *Von der Unmöglichkeit, geschlossene Unterbringung derzeit zu legitimieren*. In: Sozial Extra, 28(10), 12-14.
- Ziegler, Holger (2004) *Jugendhilfe als Prävention - Die Refiguration sozialer Hilfe und Herrschaft in fortgeschritten liberalen Gesellschaftsformationen*. Bielefeld: Dissertation an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld.

Anhang

Transkribier-Regeln:

- (1) Sprechpausen
- (.) kurzes Zögern
- > < Ausdrücke in Mundart, für die keine adäquate Übersetzung ins Schriftdeutsche gefunden wurde
- das* betont
- das** stark betont
- das langsam gesprochen
- das** laut
- // sofortiger Anschluss bzw. auch knappes Unterbrechen des Sprechers
- //// deutliches Unterbrechen des vorherigen Sprechers
- (()) Kommentar zu Geschehen bspw. Gelächter
- [] für das Zitat im Text von der Autorin herausgenommener oder zur Verständlichkeit hinzugefügter Textteil

Curriculum Vitae

Melanie Hirtz

*7.6.1974

Ausbildung und Weiterbildung

- | | |
|------|---|
| 2001 | Lizentiat an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich (Pädagogik/Sozialpädagogik, Englische Literaturwissenschaften, Allgemeine Psychologie) |
| 2006 | CAS "Ressourcenorientierte Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern" |
| 2010 | Das Trauma der Gewalt: Beratung und Begleitung traumatisierter Menschen |

Berufspraxis

- | | |
|---------------|--|
| 1998 | AIDS and Adolescents Network of New York, NY (Internship) |
| 1999-2002 | Betreuerin in der Stiftung Wagerenhof, Uster |
| 2001-2006 | Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Aargau, Departement Soziale Arbeit |
| 2006-2010 | Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Kinder- und Jugendhilfe |
| seit 1.9.2010 | Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, Studienzentrum Soziale Arbeit |

Publikationen

- Hirtz, M./Jurt, L. (2008) Die Bedeutung des Kontextes für den Spass am Spiel – subjektive Bedeutungszuschreibungen von Kindern im Sportunterricht. In: Unsere Jugend, H. 7+8, S. 290-299
- Hirtz, M./Pfister, A./Piller, E.M./Schnurr, St. (2007) Evaluation des Programms „Berufsvorbereitungsklasse“ des Kantonalen Jugendheims Aarburg. In: Soziale Innovation, Jg. 2, S. 26-30
- Hirtz, M./Nideröst, S. (2007) Gesundheit junger Menschen. In: Gender Gesundheitsbericht Schweiz 2006. Grundlagen zur Entwicklung von forschungs- und handlungsbezogenen Aktivitäten. Bundesamt für Gesundheit, Bern, S. 94-107
- Hirtz, M.(2006) Soziale Arbeit im Gesundheitswesen. Sammelbesprechung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 29.Jg., H. 52, S. 87-93

- Gredig, D./Deringer, S./Hirtz, M./Page, R./Zwicky, Heinrich (2005) Menschen mit Behinderungen in der Schweiz. Die Lebenslagen der Bezügerinnen und Bezüger von Leistungen der Invalidenversicherung. Zürich, Chur: Rüegger
- Deringer, Sabine/Hirtz, Melanie/Gredig, Daniel (2004) Menschen mit Behinderungen in der Schweiz: Die Lebenslage der Bezügerinnen und Bezüger von Leistungen der Schweizerischen Invalidenversicherung. Zeitschrift agile - Behinderung und Politik, Nr. 4, S. 9-14
- Hirtz, M. (2004) Sexual Health bei Kindern und Jugendlichen. In: Unsere Jugend, H.4, 167-178
- Hirtz, M. (2004) Schmidt, Renate-Berenike: Lebensthema Sexualität. Buchbesprechung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Jg.48, H.1, 99-102
- Hirtz, M./Rutschmann, M. (2000) Auf dem Spielfeld der Professionen. In: VeSAD (Hrsg.): Neuere Forschung in Sozialer Arbeit. Bern: Edition Soziothek, S. 79-97

Verschiedenes

- 2006 bis 2010 Gründungs- und Vorstandsmitglied der Schweizerischen Gesellschaft für Soziale Arbeit SGSA/SSTS

